FUUSA - FLORIDA UNIVERSITY USA

IACHED - INTERNATIONAL ACADEMIC HIGHER

EDUCATION IAO – INTERNATIONAL ACCREDITATION

ORGANIZATION

ALENIR GOMES WERNECK

A AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO (ANA) NO CONTEXTO DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC):

Uma análise dos dados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) nos Estados do Rio de Janeiro, Espírito Santo, Minas Gerais e São Paulo.

FLÓRIDA (USA)

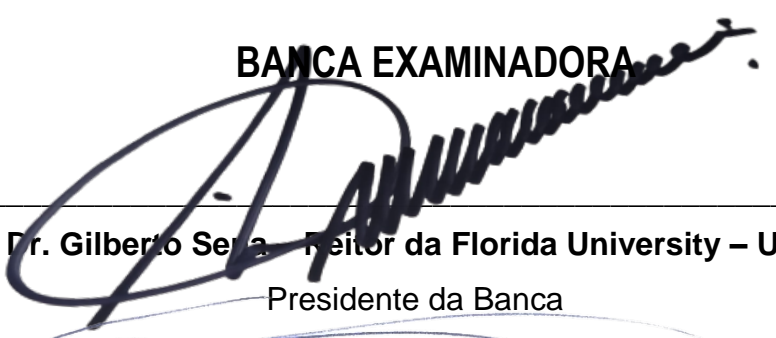
2022

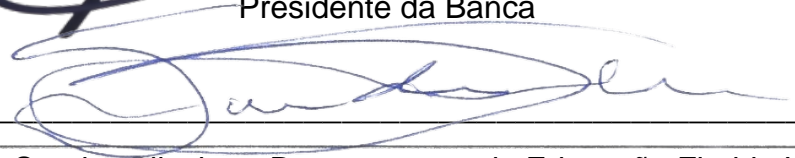
ALENIR GOMES WERNECK

A AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO (ANA) NO CONTEXTO DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC):

Uma Análise dos dados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) nos Estados do Rio de Janeiro, Espírito Santo, Minas Gerais e São Paulo.

FLÓRIDA (USA)

2022

FOLHA DE APROVAÇÃO

A AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO (ANA) NO CONTEXTO DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC):

Uma Análise dos dados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) nos Estados do Rio de Janeiro, Espírito Santo, Minas Gerais e São Paulo.

Flórida (USA) 11 de Julho de 2022

BANCA EXAMINADORA

____

Dr. Gilberto Serra – Reitor da Florida University – USA

Presidente da Banca

____

Profa. Dra. Sandra Oliveira – Departamento de Educação Florida University USA Co-Orientadora da Tese

____

Prof. Dr. Leopoldino Vieira Neto, PhD – Orientador da Florida University USA

____

Prof. Dr. Wilson Fernandes – Examinador Externo no Brasil

Profa. Dr. Wilson Fernandes – Examinadora Externa da FUUSA no Brasil

____

Profa. Dra. Anna Cecilia Teixeira – Examinadora Externa no Brasil

Profa. Dra. Anna Cecilia Teixeira – Examinadora Externa da FUUSA no Brasil

Dados referenciais

Gomes Werneck,

Alenir

FICHA CATALOGRÁFICA

Gomes Werneck, Alenir. 1965 -

A AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: Uma Análise dos dados da ANA nos Estados do Rio de Janeiro, Espírito Santo, Minas Gerais e São Paulo.

Orientador: Dr.
Leopoldino
Co- Orientadora:
Examinadora:
Tese (Doutorado em Educação) - FLORIDA UNIVERSITY - USA
Boca Raton, Flórida

1 2 3 4 5-

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho inteiramente às minhas filhas que me acompanham desde o começo e aos meus netos Cecília e Eduardo que permaneceram na luta com a gente dando animação durante este processo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter sido conforto, amparo e sustentabilidade em todos os momentos da minha vida, principalmente nesta caminhada de pesquisa.

Ao reitor Dr. Gilberto Senna, presidente da FUUSA Flórida UNIVERSITY-EUA, e ao coordenador geral da FUUSA no Brasil, Dr. Prof. Leopoldino (Leovine) Vieira Neto, por esta grandiosa oportunidade de aprendizagem.

As minhas filhas Layla e Letícia, e aos netos Cecília e Eduardo, que me inspiraram e motivaram a chegar até o final desta luta.

E aqueles amigos que estiveram ao meu lado, me motivando e contando os dias dos desafios.

E, em especial, sou grata a uma amiga, a professora Eliana Crispim, que esteve lado a lado comigo em todo esse processo, até mesmo me acalmando quando eu estava em desespero.

Aos meus pais Agelson e Alanir (Em memória). Em especial a minha querida mãe, com sua humildade, sempre se orgulhou de ter uma filha professora e soube contribuir com minha dedicação. Sou eternamente grata pelos cuidados, carinhos, por ter me ensinado a não desistir e pelas suas orações.

Aos meus irmãos pelo carinho e orgulho.

Aos meus amigos pelo carinho e confiança.

LISTA DE SIGLAS

AID - Agency for International Development

ANDRESC - Avaliação Nacional da Educação

Básica

ALE - Avaliação em Larga Escala

ANA - Avaliação Nacional de Alfabetização

ANEB - Avaliação Nacional da Educação Básica

ANPED - Associação Nacional de Pesquisa e Pós – graduação em Educação

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CF - Constituição Federal

ES - Espírito Santo

FMI - Fundo Monetário Internacional

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

MEC - Ministério da Educação e Cultura

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PNA - Política Nacional de Alfabetização

PNBE- Programa Nacional Biblioteca da Escola

PNAIC - Pacto Nacional na Alfabetização na Idade Certa

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola

PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNLEM - Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio

PNLA - Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos

PNTE - Programa Nacional de Transporte Escolar ProUni - Programa de Universidade Para Todos

RJ - Rio de Janeiro

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SAEP - Sistema de Avaliação da Educação primário

SP - São Paulo

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

USAID - United States Agency For International Development

LISTA DE QUADROS

LISTA DE FIGURAS

RESUMO

O presente estudo aborda acerca da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) analisando os dados da avaliação, bem como o desenvolvimento desse processo ao longo dos anos nos Estados do Rio de Janeiro, Espírito Santo, Minas Gerais e São Paulo. Para isso, a pesquisa objetiva-se em apresentar o sistema educacional brasileiro por meio dos impactos obtidos na ANA, a fim de avaliar o formato de avaliação do país dentro dos estados selecionados. Diante disso, o trabalho busca responder a seguinte questão-problema: Como o sistema educacional brasileiro tem sido compreendido à luz dos resultados da ANA? Metodologicamente, essa pesquisa é de cunho bibliográfico, tendo como principais aportes teóricos Soares (2011), Saviani (2013), Oliveira (2013) entre outros. Como resultados, constatou-se que o sistema avaliativo necessita ser revisto a fim de garantir melhorias no processo de ensino.

Palavras-chave: ANA; Avaliação Educacional; SAEB; Processo de Ensino;

ABSTRACT

The present study addresses the National Literacy Assessment (ANA) by analyzing the assessment, as well as the development of this process over the years in the states of Rio de Janeiro, Espírito Santo, Minas Gerais e São Paulo. For this, the research aims to present the Brazilian educational system through the impacts obtained in the ANA, in order to evaluate the country's evaluation format within the selected states. In view of this, the work seeks to answer the following problem: How has the Brazilian educational system been understood in the light of ANA results? Methodologically, this research is of a bibliographic nature, having as a theoretical contribution Soares (2011), Saviani (2013), Oliveira (2013) and between others. As a result, it was found that the evaluation system needs to be revised in order to guarantee improvements in the teaching process.

Key words: ANA.; Educational Assessment; SAEB; Teaching Process;

SUMÁRIO

CAPÍTULO I

1 INTRODUÇÃO

O processo de educação desperta grande nível de conhecimento e aquisição da sua linguagem mediante aos valores étnicos, hábitos, moral de um ser humano que apropria para melhores e mais nobres soluções culturais de seu tempo.

Dessa forma, vivenciamos uma Educação na prática, essencial para a evolução do ser humano e também do país em que cada conquista é um avanço. Assim, nasce mais uma esperança para garantir o desenvolvimento, o conhecimento focado em um grupo de pessoas a fim de garantir as transformações das outras.

Já na dimensão epistemológica dessa ciência que se refere ao conhecimento permite melhor compreensão para estabelecer mudanças na prática para iniciar coletivamente, reestruturar processos desejados na ciência. Thiollent (2002, p. 75) cita duas palavras que nos dão a luz para prosseguir nesse processo que são “ações e transformações” que poderão mudar/inovar a educação focando na aprendizagem. Nessa perspectiva, a presente tese tem como temática as implicações advindas do Sistema e caracterização da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e de seus resultados sobre as práticas pedagógicas, assim como, suas implicações para fortalecimento e medidas no âmbito da alfabetização, visto que esse instrumento avalia o nível de conhecimento dos discentes referente à alfabetização e às políticas de formação de leitores na escola.

Além disso, procuramos apresentar de que forma o sistema avaliativo do Brasil vem se construindo e impactando a formação discente, como também, procura descrever como é aplicado esse exame nacional nas escolas nos primeiros anos no ensino fundamental e qual os benefícios ou não para a qualidade do ensino- aprendizagem para o educando.

Evidenciamos, ainda, que as pesquisas mostram que ao longo dos anos houve uma enorme expansão da escolaridade no Brasil com garantias legais do direito à escola e à aprendizagem para todos. Entretanto, constatamos que o processo de alfabetização na escola, de fato não atinge todas as crianças nos primeiros anos de escolaridade, que por sua vez, causa outro enfrentamento que é

a distorção de idade e série, que, ainda, mesmo para alunos devidamente escolarizados aponta para um grupo de uma grande porcentagem de discentes que letrados e não letrados.

A prova externa de alfabetização – ANA – introduzida pela política de avaliação da alfabetização na década do século XXI, não se constituiu como esclarecimento ao conjunto da comunidade escolar. Essa avaliação em larga escala nem sempre amplia a qualidade do ensino, pois representa fonte de dados para verificar necessidades dos sistemas.

Em destaque as avaliações dentre os programas nacionais: o Pró letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação, formação de alfabetizadores iniciada em 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos em 2010 e o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), de 2012 a 2016, o Plano Nacional da Educação de 2014, editado em 2015 e as Políticas Nacionais de Alfabetização (PNA) de 2017, com a criação do Programa Mais Alfabetização e do PNA de 2019, ainda em implementação e a introdução da Base Nacional Curricular (BNCC), que trouxe mudança significativa na expectativa de alfabetização no segundo ano, também em 2019.

Os estudos encontrados sobre os Sistemas de Avaliações Educacionais vêm abordando vários tipos de análises, que ainda não sinalizam perspectivas futuras de qualidade para educação. Procuramos apresentar de que forma a ANA de quatro estados diferentes: Rio de Janeiro (RJ), Espírito Santo (ES), Minas Gerais (MG) e São Paulo (SP) se apropriam dessa avaliação no sentido de melhorar as suas práticas formativas.

Portanto, os avanços e as contribuições das bases teóricas e de fundamentação dessa tese são oriundos de pesquisadores que promovem e nos levam à compreensão da política de Avaliação em Larga Escala (ALE) e da prática avaliativa proposta na escola. Nessa perspectiva, trazemos Esteban (2002) que nos ajuda a refletir quando nos coloca a pauta no rendimento escolar, provocando mudanças e impulsionando a qualidade de ensino em uma educação meramente reducionista. A pesquisadora problematiza a política de avaliação, que a mesma não configura necessariamente o direcionamento e gerenciamento da Educação Básica. Além disso, esse sistema aponta mais para um desafio de rever as funções da Educação empreendida, que têm priorizado o sistema de controle

externo à distância e a de indução.

1.1 TEMA

Este estudo tematiza a Avaliação Educacional no Brasil, pois ela pertence à prática dos docentes da Educação, assim como da sociedade de do geral. O Sistema de Avaliação da Educação Brasileira (SAEB) já existe desde 1990 e tem impactado em diversos âmbitos, como por exemplo no contexto acadêmico, assim como na estruturação e organização educacional do país. De acordo com a criação dentro dessa engrenagem, a ANA, que também está articulada ao PNAIC, implementado em 2012 pelo Governo Federal. Dessa forma, a ANA passa a configurar o SAEB e fazer parte do pacto, que traz à baila uma conjuntura de políticas educacionais curriculares e de avaliação bastante singular ao contexto vigente. Por um lado, os dados obtidos e gerados pela ANA não se comparam ao uso dos resultados da Prova Brasil (ANRESC) e da Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), que também integram o SAEB.

Assim, ambas as avaliações produzem dados que irão configurar a soma do Índice do Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que é utilizado para fiscalizar e assegurar a realização das metas supostas no Plano de Desenvolvimento da Educação, como por exemplo, atingir até o final da vigência do Plano Nacional de Educação um IDEB de 6,0 pontos, índice do nível de qualidade educacional da média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Por outro, a Avaliação Nacional da Alfabetização, que é o foco deste estudo, como objetivo “evidenciar que todos os alunos de escolas públicos de ensino e alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2012a), pois é apontada pelo programa como uma das estratégias a ser utilizadas pelos professores para buscar e ressignificar as aprendizagens dos sujeitos aprendizes. Nesse sentido, temos dentro desse processo encaminhamentos ao estágio de formação continuada de professores alfabetizadores, que consiste em uma realização integrante do PNAIC.

O estudo tem como objetivo principal apresentar o sistema educacional brasileiro por meio dos resultados e impactos obtidos na ANA em três estados do Brasil a fim de promover e discutir políticas educacionais na formação e significação de aprendizagem. Além disso, a temática proposta junta elementos que depreende dois aspectos preponderantes da ANA, localizando-a,

primeiramente, no âmbito do SAEB e, no contexto do PNAIC, tem a problemática conforme o efeito que visa as políticas de avaliação tem extraído e produzido sobre a educação brasileira.

1.2 JUSTIFICATIVA

A presente pesquisa problematiza aspectos emblemáticos do Sistema Nacional de Avaliação que nos leva a diversas interrogações de aplicação e a relação na condução do processo de avaliação, pois verificamos que muitas vezes os dados obtidos dos resultados dessa avaliação não são tomados como todas as suas particularidades e potencialidades a fim de promover e redimensionar a aprendizagem das crianças. Dessa forma, este estudo se justifica na proposição de se colocar em discussão e impulsionar uma análise mais elaborada dos impactos políticos e, em especial, curriculares de políticas educacionais norteadas por uma concepção limitada de avaliação, de forma educacional e de alfabetização. Em considerações as condições em que a ANA é parte integrante do SAEB, verifica-se que ela não se evidencia como uma ferramenta de avaliação, que seja considerada potente e eficiente na tomada de decisões e utilizada como um instrumento de mudança de posturas e práticas cristalizadas no sistema educacional brasileiro. Mas, ao configurar seu objetivo para as aprendizagens das crianças, precarizando ou subutilizando seus resultados necessários à composição de uma análise mais apurada na fase de processo de alfabetização inicial, ela se tornaria uma estratégia de responsabilização dos professores pelos resultados do trabalho.

Além disso, a presente investigação colabora e impulsiona outras pesquisas sobre a temática proposta. Assim, esses sistemas de práticas, que nem sempre vão ao encontro da garantia da aprendizagem, na sua atuação, observam as políticas nos primeiros anos do ensino fundamental na avaliação desse processo tão importante para o acesso da criança ao conhecimento, especialmente o escolar. Com este estudo podemos conhecer a dinâmica da educação que tem o objetivo de mudar o cenário, como um fator de grande importância para a cidadania, que é a alfabetização.

Durante trinta e três anos na educação, ocupando o cargo de professor com experiência em Educação Especial e unindo alguns anos com a educação fundamental no (sistema estadual e municipal) e também atendimentos

(particular) atuando como psicopedagogia há quinze anos, em um município no estado do RJ. Percebem que a criança tem capacidade de avançar.

1.3 OBJETIVO GERAL

- Apresentar o sistema educacional brasileiro por meio dos resultados e impactos obtidos na Avaliação Nacional da Alfabetização nos Estados do Rio de Janeiro, Espírito Santo, Minas Gerais e São Paulo, a fim de promover políticas educacionais na formação e significação de aprendizagem.

1.3.1 Objetivos Específicos:

- Identificar avaliação no sistema educacional brasileiros;
- Mostrar os tipos de avaliações de acompanhamento de aprendizagem;
- Contextualizar e conceituar a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) nos anos iniciais do Ensino Fundamental nos Estados Ria de Janeiro, Espírito Santo, Minas Gerais e São Paulo;
- Evidenciar de que forma as legislações asseguram e direcionam o ensino e aprendizagem na escola: LDB, PCN e BNCC;
- Análise dos resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) nos Estados do Rio de Janeiro, Espírito Santo, Minas Gerais e São Paulo.

1.4 O PROBLEMA DA PESQUISA

Apesar da existência e aplicação da ANA promover um acompanhamento da aprendizagem dos discentes nos anos iniciais da alfabetização, priorizando os conhecimentos de Leitura, Escrita e Matemática, verifica-se que ainda não há uma apropriação dos dados obtidos nessa avaliação, a fim de ressignificar as práticas pedagógicas vigentes, assim como, promoverem políticas educacionais de intervenção. Dessa forma, evidencia-se que a alfabetização ainda é um problema na Educação Básica. Como o sistema educacional brasileiro tem sido compreendido à luz dos resultados da ANA?

1.5 DELIMITAÇÃO DO TRABALHO

O prognóstico do estudo delineado como delimitação do trabalho são as políticas do sistema educacional e do programa de avaliação no Brasil desde 2010 a 2020, sendo pesquisado o que impactam as práticas educacionais nos anos iniciais do ensino fundamental. Durante anos de estudos, investigações e tentativas para mudanças.

1.6 ESTRUTURA DO TRABALHO

Esta tese apresenta no capítulo 1: introdução, justificativa, objetivos, problema da pesquisa, delimitação do trabalho e metodologia da pesquisa. Capítulo 2 passando pela história e uma organização da educação no Brasil antes e depois dos jesuítas, com foco educacional nas concepções, teorias e tendências pedagógicas. O capítulo 3 aborda a trajetória histórica e epistemológica no Brasil. O capítulo 4 está abordando a história do sistema avaliativo no Brasil. O capítulo 5 relata a legislação educacional focando na Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Base Nacional Comum Curricular. O capítulo 6 apresenta as políticas de formação dos avanços e retrocessos da alfabetização e letramento. O capítulo 7 discorre sobre a avaliação do estado do Rio de Janeiro, sistema avaliativo do ES, MG e SP. O capítulo 8 é a parte que se concentra no percurso da metodologia triangulando e analisando dados apresentando uma definição. Já o capítulo 9 mostra os resultados relevantes da pesquisa. E, por fim, o capítulo 10 encaminha para as considerações finais e, também, para as contribuições e os limites da pesquisa, junto com as sugestões, respostas, resultados de vários estudos.

1.7 METODOLOGIA DA PESQUISA

A metodologia, caminho que norteia a investigação científica possibilitando sistematizar os métodos e técnicas indutivas, necessários para organização citando referências teóricas, para atingir aos resultados obtidos neste estudo por abordagem qualitativa para aquisição do conhecimento.

Segundo Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora podendo constar as dissertações teses de doutorado. Minayo (2009) afirma que a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. E

ocupando as Ciências Sociais em um nível de realidade que não é e não deveria ser quantitativo. Pois trabalha com o inverso dos significados das emoções, crenças e atitudes.

Minayo e Lakatos (2003, p. 23) afirmam que no universo da pesquisa "relaciona as afirmações do autor com problemas para os quais, através da leitura de textos, está – se buscando uma solução".

No contexto da leitura interpretativa, é o momento de conferir significado e resultados mais amplos obtidos com a leitura analítica. E, ainda afirma que é a crítica de um material bibliográfico, com valor científico podendo ser estudo como crítica, discutidos documentos que envolvem as políticas do sistema externo avaliativo da alfabetização no Brasi (ANA).

CAPÍTULO II

2 ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

A educação é considerada um direito de todos, a qual é assegurada pela Constituição Federal e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Além disso, a organização educacional brasileira acontece com o auxílio da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Nesse sentido, existe uma administração por trás do sistema educacional brasileiro, de modo que a educação de qualidade seja oferecida a todos os estudantes.

Martins (1994, p. 22) traz conceitos a respeito do termo administração. Para a autora, consiste em um "processo de planejar para organizar, dirigir e controlar recursos humanos, materiais, financeiros e informais, visando à realização de objetivos". Nesse viés, o uso do recurso é controlado para atingir um determinado ponto.

Chiavenato (2000, p. 6-7, apud Rocha, 2011) salienta que

> A palavra administração vem do latim ad (direção, tendências para) e minister (subordinação ou obediência) e significa aquele que realiza uma função abaixo do comando de outrem, isto é, aquele que presta um serviço a outro. No entanto, a palavra administração sofreu uma radical transformação em seu significado original A tarefa da administração é a de interpretar os objetivos propostos pela organização e transformá-los em ação organizacional por meio do planejamento, organização, direção e controle de todos os esforços realizados em todas as áreas e em todos os níveis da organização, a fim de alcançar tais objetivos da maneira mais adequada à situação. Assim, a administração é o processo de planejar, organizar, dirigir e controlar o uso de recursos a fim de alcançar objetivos.

As instituições de ensino, por meio da gestão escolar, devem impulsionar e coordenar as habilidades dos alunos para que se tenham bons resultados na aprendizagem. Ademais, precisam oferecer cursos de capacitação profissional para os funcionários da escola, a fim de aprimorar o ensino.

No caso, a administração empresarial da escola deve ser diferenciada, sendo uma instituição social. O processo de produção pedagógico da instituição escolar é de caráter capitalista, impossibilitando a generalização. O objeto nesse caso é o aluno (o beneficiário, no ato da produção) e ao mesmo tempo, é o sujeito do ato

educativo, como participante ativo da atividade pedagógica.

2 .1 UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A educação há muito tempo vem passando por algumas alterações, as quais podem ser vistas em todas as sociedades. A educação modifica o homem, e a sociedade depende de sua finalidade como forma de dominação ou libertação para sobrevivência. Em outras palavras, "a ação educativa acontece de acordo com o entendimento que se tem sobre as diversas realidades sociais em que se está inserido" (ROMANELLI, 1978).

Percebe-se que a educação é importante para os indivíduos que fazem parte da sociedade, contribuindo com a formação social, econômica e cultural. Nesse sentido, ela proporciona conhecimento do passado e cria novas perspectivas. Para tanto, Aranha (2006, p.24, apud SOUZA, 2018) apresenta uma visão relevante sobre os estudos da educação e seu contexto histórico.

O período que ocupa a chegada dos jesuítas até os tempos atuais, a história do Brasil passou por várias etapas educacionais, sendo esta contextualizada pelas perspectivas cultural, social, política e econômica. É importante destacar o período de mudanças em termos políticos (Colônia, Império e República), os conteúdos exibidos foram interdisciplinares e estabeleciam correlação entre as modificações político-ideológicas e socioeconômicas.

A história do Brasil é apresentada em cada tempo, mas, evidentemente, o modelo continua o mesmo na educação destinada às camadas populares: elitista, reacionária e, às vezes, educação domesticadora, em precárias condições, uma educação democrática privando-as, assim, da libertação e transformação.

Sendo assim, Ghiraldelli Jr. (1994, apud SOUZA; SANTOS, 2019) pontua que a conquista do movimento renovador foi motivo de grandes questões a serem levantadas, as quais foram expressas na Constituição de 1934 e, posteriormente, enfraquecidas e até mesmo abolidas pela Constituição de 1937.

Ainda relatado por Ghiraldelli Jr. (1994, apud SOUZA; SANTOS, 2019), o Estado demonstrou pouco interesse em ofertar educação pública e gratuita às classes populares. Isso é ainda mais evidente na Constituição de 1937, a evidência do caráter dual da educação, em que o ensino público ou particular não era destinado ao povo marginalizado, mas somente o ensino profissionalizante.

O país somente voltou à normalidade democrática após o fim do Estado Novo que, consequentemente, promoveu a adoção de uma nova constituição. No que diz respeito à educação, o texto de 1946 determinava o que aponta a Constituição de 1934 e anulados pelo Estado Novo.

No Art. 166, a Constituição de 1946 exprime explicitamente a educação como direito de todos. E o Art. 167 assegura que o ensino é de responsabilidade dos poderes públicos, e ainda livre ao âmbito particular, respeitando a legislação. Para que o direito à educação fosse realmente assegurado, em seu Art. 167, destina 10% do orçamento da União e 20% dos estados, que, apesar de não serem suficientes, concebiam uma possível asseguração desse direito (SOUZA; SANTOS, 2019).

Segundo Piletti (1991, p. 99) "apesar das alterações de regime e da atualização da constituição, a legislação educacional herdada do Estado Novo vigorou até 1961, quando teve o começo a vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional".

Durante o tempo de espera para a afirmação da LDBEN de 1961, a luta pelo ensino público e gratuito foi ainda maior. Ou seja, aconteceram muitas manifestações com a participação do público, eles lutavam pela melhoria do atendimento escolar para que o direito constitucional "a educação é um direito de todos" realmente fosse aplicado.

Saviani (2010) conta que em 1971, a política educacional foi proposta a atender a formação de mão-de-obra especializada para o mercado de trabalho, transformando o Ensino de 1º e 2º Graus (Lei 5.692/71) e desenvolvido o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), o qual foi orientado por políticas do governo ditatorial.

Ainda nesse momento, é possível observar as novas Leis de Diretrizes e Bases da Educação, impostas ao regime autoritário e acompanhadas pela agência norte- americana *Agency for International Development* (AID), por meio de uma formação entre o Ministério da Educação (MEC) e a *United States Agency For International Development* (USAID), visando, portanto, reformular a educação primária e média e objetivando a mão de obra.

A partir da década de 1980, ocorrem muitas manifestações em prol dos direitos, ao incentivo para a privatização do ensino superior no Brasil. Passando por um momento processual lento e gradual, desgarrando do regime militar, a educação reafirma- se como direito de todos os cidadãos no texto constitucional (PEREIRA,

2006). Uma grande conquista é conseguida com a promulgação da Constituição Federal de 1988.

No entanto, a partir da década de 1990, a educação sofreu a consolidação do neoliberalismo pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso. Ele adotou a economia ao domínio do capital internacional, isto é, foi leiloada toda economia ao capital externo para modernizar o país. Após oito anos, foram censurados com os seus próprios termos que são sentidos até hoje. Esta época ficou marcada pela organização da política neoliberal de forma hegemônica em nossa sociedade.

Dessa forma, a educação aceita um novo papel, “não mais em razão de sua função social e cultural de caráter universal, mas da particularidade das demandas do mercado” (FRIGOTTO, 2011, p. 247). A educação é então delineada por políticas seguidas pelos organismos internacionais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Entretanto, em 1996, é promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB n. 9394/96) e sob as observações dos organismos internacionais é instituído o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), como também são formados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

A partir de janeiro de 2003, um novo governo toma frente na presidência, Luiz Inácio Lula da Silva. As políticas educacionais passaram a ser ambivalentes, expõem rupturas e permanências em relação às anteriores. O fundo de financiamento que cobre a educação básica, a instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), abrange suas três etapas, educação infantil, ensino fundamental e ensino médio – foi avançando em busca de corrigir falhas que eram apontadas no Fundef. Desse modo, a educação deu um salto, promovendo os padrões de desempenho educativo e a crescente competitividade internacional.

Em 1968, foi criado o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), a fim de proporcionar mais autonomia às escolas, para oferecer aos alunos mais qualidade e permanência na instituição de ensino, bem como ampliar as suas potencialidades e manter vários programas, conforme estão no quadro 1 abaixo.

Quadro 1: Programas Educacionais

Programas Educacionais
Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)
Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)
Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)
Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)
Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM)
Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA)
Programa Nacional de Transporte Escolar (PNTE)

Fonte: SOUZA; SANTOS (2019)

A Lei n. 11.096 foi aprovada em 2005, com a intenção de aceitar o acesso ao ensino superior, que estabeleceu o Programa Universidade Para Todos (PROUNI), que outorga bolsas de estudos em instituições de ensino superior particulares, escolas públicas de baixa renda e escolas particulares. As bolsas podem ser de 50%, com descontos de 25% ou 50% e integrais (SOUZA; SANTOS, 2019). Foi criado também o Sistema de Seleção Unificada (SISU) que visa ocupar o lugar dos exames tradicionais das universidades públicas, elaborado pelo Governo Federal, escolhe estudantes observando a nota do ENEM, assim como a do PROUNI; as vagas estão divididas em ampla concorrência e existem cotas para estudantes de escolas públicas e com a menor renda.

De acordo com Souza e Santos (2019), os quais apontam algumas novidades que aconteceram na educação brasileira em 2007, como a promulgação da lei do FUNDEB que é a maior fonte de recursos educacionais. Além disso, em março do mesmo ano, aconteceu o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que, por meio de muitos programas, tinha como objetivo abastecer as necessidades e deficiências da educação brasileira e superar o estágio limitado de educação.

Existem muitas leis e projetos intencionados para melhorar as deficiências da educação brasileira, o que ainda falta é efetivação séria, que de fato minimize a extensão entre o texto legal e o real. É notório que o processo é arrastado, e as leis não se adequam às escolas públicas, portanto, as condições de ensino e

aprendizagem continuam decadentes, faltam recursos nas instituições e principalmente valorização, capacitação dos professores. Essas condições não permitem que o Brasil escreva uma nova história de educação libertadora, gratuita, universal, de qualidade e democrática.

Eixo III Grandes Temas da Atualidade
Fonte: (EFAPE, 2017)

2.2 AFINAL, O QUE É EDUCAÇÃO E QUAIS SUAS TEORIAS?

Seguindo o raciocínio lógico de Dewey (1999), o ser humano nasce, cresce, torna-se adulto, é inserido na sociedade e é vinculado a esta, “se é pela a educação que a geração mais nova se transmite as crenças, os costumes, os conhecimentos e as práticas da geração adulta .” (DEWEY, 1999, p. 45) Então, entendemos assim, que a “Educação é o processo pelo qual a criança cresce, desenvolve-se, amadurece, poderia dizer-se.” Para assim, compreender seu sentido de forma ampla.

Dessa forma, pode-se dizer que o meio social tem uma grande contribuição na educação do ser humano, pois tem o poder de guiar os indivíduos para alguma direção, civilização e ainda contribuir, provocar, estimular as atividades inibindo o desenvolvimento educativo direcionando este processo.

Gohn (2006) faz uma comparação da educação em três níveis, podendo ser definida em: Educação não formal é aquela que não consegue desassociar-se da educação formal, e a educação informal.

Os três tipos de educação são importantes para a vida, a educação formal presume o conteúdo, tendo seu próprio espaço, e a educação informal pode acontecer em múltiplos espaços abarcando valores e a cultura de onde vive. Agora, já a educação não formal depende da troca de conhecimentos entre os indivíduos. Vieira (2005) relata a educação não formal podendo acontecer em qualquer espaço.

Sendo assim, os três eixos da educação vêm como chaves de acesso ao século XXI, um conceito que sempre aparecerá ao longo da vida. Propiciando ao indivíduo o seu desenvolvimento em vários lugares e até mesmo em termos de institucionalização. Conforme o destaque dos eixos do quadro 2 abaixo.

Quadro 2: Eixos educacionais.

Eixo I	Currículo e Prática de Ensino na Educação Básica, suas Modalidades e Atendimentos Específicos.
Eixo II	Gestão Educacional.
Eixo III	G**randes Temas da Atualidade.**

Fonte: (EFAPE, 2017)

> A educação ao longo de toda a vida é uma construção contínua da pessoa humana, do seu saber e das suas aptidões, mas também da sua capacidade de discernir e agir. Deve levá-la a tomar consciência de si própria e do meio que a envolve e a desempenhar o papel social que lhe cabe no mundo do trabalho e na comunidade. O saber, o saber-fazer, o saber viver juntos e o saber-ser constituem quatro aspectos, intimamente ligados, de uma mesma realidade. Experiência vivida no quotidiano, e assinalada por momentos de intenso esforço de compreensão de dados e de fatos complexos, a educação ao longo de toda a vida é o produto de uma dialética com várias dimensões. Se, por um lado, implica a repetição ou imitação de gestos e de práticas, por outro é, também, um processo de apropriação singular e de criação pessoal. Junta o conhecimento não-formal ao conhecimento formal, o desenvolvimento de aptidões inatas à aquisição de novas competências. Implica esforço, mas traz também a alegria da descoberta. Experiência singular de cada pessoa ela é, também, a mais complexa das relações sociais, dado que se inscreve, ao mesmo tempo, no campo cultural, no laboral e no da cidadania. (UNESCO, 1998, p. 106, 107).

A educação, em um sentido mais amplo, pode falar do saber, do saber e saber viver juntos na sociedade. Em 1996 foi gerada a lei para nortear a educação em uma direção tentando chegar a algum lugar. Foi também nesta década que surgiu a legislação educacional com normas delineadas pela ação do estado, que constitui diretrizes públicas com direitos e deveres por meio da Constituição Federal de 1988 e da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Integrando a legislação educacional as leis complementares. Citando algumas normas jurídicas Federais, estaduais, municipais e do Distrito federal que regulamentam e definem a constituição e a LDB.

Diante disso, torna-se evidente que a educação é uma parte crucial para o desenvolvimento de uma sociedade, tornando-a mais crítica, potencializando suas habilidades e fazendo seres humanos mais justos e prontos para praticar a cidadania fruto das ações pedagógicas potencializadas a partir da educação.

> O ato de educar é um processo constante na história de todas as sociedades, não é o mesmo em todos os tempos e lugares, e é, em sua essência, um processo social. Além disso, educação e sociedade se correlacionam porque a primeira exerce forte influência nas transformações ocorridas no âmago da segunda (DIAS, 2019, p.449)

Mediante a ideia apresentada, acredita-se que, mesmo que a educação seja um processo sempre visto na história de todos os povos, o processo é diferente, seja visando os lugares ou o tempo. O processo educativo é, no entanto, algo que visa o social para ser concebido em uma visão de mundo, estabelecendo fins a ser alcançados pelo processo educacional mediante aos ideais de determinado povo. A educação não deve ser entendida de forma subdividida, ou como algo igualitário para todos os momentos, mas simplesmente como algo social, vivendo o momento histórico da realidade momentânea.

> Partimos do pressuposto de que a educação exerce forte influência nas transformações da sociedade. A nosso ver, a educação reforça a capacidade crítica do indivíduo e atesta o grau de desenvolvimento de uma sociedade. Quanto mais desenvolvida ela for, mais facilmente se compreenderá o papel da educação (DIAS, 2019, p. 450).

Estudando a história pode-se perceber que a educação é compreendida como apropriação cultural produzida pelo ser humano, e o sistema escolar, necessita está produzindo a sistematização do conhecimento. O ambiente escolar precisa colocar na prática suas ações organizadas de maneira eminentes e educativas, para que a instituição atinja seus objetivos, e sejam, acima de tudo, participativas, críticas, e criativas, para constituir sujeitos concretos.

Segundo Paro (1996) a administração sugere que os recursos sejam usados de forma coerente, e de maneira que o estudante compreenda e que alcance os devidos fins pedagógicos na escola. Sendo assim, a administração não pode ficar somente utilizando aplicação de métodos e técnicas sem alcançar um fim desejado dentro da empresa. Afinal, o que torna a educação efetiva é se para o sujeito esta teve alguma relevância. Então, para que se alcance esse êxito, torna-se preciso que haja o envolvimento de ambas as partes, administrativas e educacionais.

No Brasil, se discute pouco sobre administração educacional, pois são delimitadas pelas concepções diferenciadas e também pela organização empresarial e organização escolar diante das formas administrativas adotadas.

Indo ao encontro de visões de alguns autores administrativos entende-se que a escola não pode ser igualada a uma empresa empresarial aplicando métodos e

técnicas. Paro (1996) sugere que “a administração escolar é portadora de uma especificidade que a diferencia da administração especificamente capitalista, cujo objetivo é o lucro”.

A apresentação abaixo é para mostrar as diferenças entre as funções da organização escolar e da organização empresarial, destacando os principais objetivos conforme no quadro 3.

Quadro 3: Organização Escolar x Organização Empresarial

ORGANIZAÇÃO ESCOLAR	ORGANIZAÇÃO EMPRESARIAL
Visa à produção de bens não-materiais, de forma que o produto não se modifica do processo de sua produção.	Tem como principal objetivo a produção de bens materiais, objetivando a reprodução do capital e a compreensão do trabalhador.
Aluno é sujeito e objeto no processo de realização e socialização do entendimento historicamente produzido.	Os fins da atividade humana são a produção de mercadorias, visando à obtenção de lucro. Visa à reprodução ampliada do capital, através da mais valia, e, portanto, a manutenção da dominação.
A formação humana é a principal intencionalidade da construção da identidade escolar, segundo seus atores sociais.	Escolhe a matéria-prima de acordo com o produto que deseja produzir.
Como instância contraditória, ajuda para a superação da dominação e para manter das condições objetivas.	
Devido a sua atividade social (atender a todos) e ao seu objeto de manuseio ser o próprio homem, não pode escolher a matéria-prima com a qual vai realizar o trabalho.	

Fonte: PARO (1996)

De acordo com Sander (2010, p. 104): "a mediação administrativa expressa todas as ações e interações mútuas e múltiplas, internas e externas, confluentes e antagônicas que ocorrem no sistema educacional." Pode-se notar isso através dos frutos que são desenvolvidos mediante a uma boa administração que por vezes envolvem ações extras escolares.

Visar a organização tanto empresarial como educacional é compreender que o ato pedagógico precisa estar unificado com outras ações que nem sempre estarão dentro do espaço escolar, mas sim, do lado de fora do prédio, sendo o lugar onde o discente vai explorar tudo o que for construído do lado de dentro.

2. 3. AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS ATUAIS

A concepção de administração empresarial utilizada no âmbito escolar, vem sendo muito discutida devido seu histórico defendido dentro do parâmetro educacional. Segundo John Dewey (1859-1952):

> educação não é preparação para a vida, mas é a própria vida, o indivíduo se educa através do processo ativo de construção e reconstrução da experiência, o que caracterizaria a educação como um processo fundamentalmente social.

Compreende-se que, advindo de problemas existentes na administração, que para melhorar, a solução é adequar as teorias já desenvolvidas de métodos e técnicas a serem aplicadas na administração escolar. Outro pensamento defende a ideia de que se tratando da natureza do trabalho pedagógico da instituição escolar, é entendido que diferencia do capitalismo, existindo sua especificidade de berço e ainda carregando os ativos com propósito de alcançá-los.

Os docentes são grandes mediadores no processo de aprendizagem, assim o ensino da administração relacionado aos recursos educacionais com um objetivo central desenvolver uma formação mais crítica aos alunos. Entendido como a mediação, na busca de adequação por meio de utilização para alcançar os objetivos que sempre mudam interferindo também nas modalidades administrativa.

É sabido que a principal finalidade da instituição escolar é a formação cidadã, por apropriação do saber histórico produzido, e a utilização da administração é racional de recursos na concretização dos fins almejados e em busca de meios para concluir finalidade, não podendo ser os mesmos usados na empresa.

Assim como, a empresa capitalista tem como fins o princípio básico. E esta, por seu caráter de dominação, tem ideias não apenas diversas, mas antagônicos aos fins de uma educação emancipadora, ainda não acha que é possível que os meios utilizem dos anteriores possam ser transpostos acriticamente para a escola, sem afetar os fins humanos que sempre procuram.

A ideia de administração escolar tem o intuito para a transformação social, centralizada na centralização do poder da instituição escolar, como também em outras instituições de ensino com a participação dos usuários, na gestão e na dificuldade de conforme a organização da sociedade. Assim, propõem repensar a concepção, nas relações sociais no interior da escola, organizando a natureza específica do trabalho pedagógico, para melhoria das relações e condições concretas da instituição escolar.

2.3.1 A RELAÇÃO ENTRE ORGANIZAÇÃO ESCOLAR E AS CONDIÇÕES DE TRABALHO NAS ESCOLAS

É importante discutir as relações entre organização escolar e as condições de trabalho nas escolas, principalmente na gestão escolar para a administração de toda a organização do ambiente de ensino. Para que ocorra a gestão escolar de modo mais funcional e tranquilo é necessário ter um responsável, no caso um gestor para a função de direcionar os trabalhos no ramo da gestão escolar.

Assim, um responsável capacitado nas relações entre organização escolar e suas condições administra a entrada e saída de fluxo, porque a parte financeira da gestão escolar envolve muitas coisas. Logo, o setor de administração da escola também precisa se mover de acordo com as transformações, para que a sua escola possa desenvolver e atingir todas as metas que se dispôs a alcançar.

Dessa forma, a gestão escolar compreende todos os setores de organização, mas abarcar setores específicos no processo como o pedagógico, o administrativo, o financeiro e o RH. O objetivo de associar a gestão no âmbito escolar é desenvolver uma boa organização nas relações de trabalho para que assim, envolva o sucesso de todos nos recursos humanos, materiais, físicos e financeiros da instituição de ensino.

A escola a qual possui boa gestão, está além da mera visão de dar ordens e sim, ser capaz de influenciar se relacionar com os professores, alunos e os demais sabendo liderar e desassociar a visão de superioridade e ditar ordens. A visão moderna e mais empregada da relação entre organização escolar e trabalho na escola se dá por uma liderança que inspira tenha sabedoria nas ações, ouve, planeja e busca o sucesso da educação dos alunos.

Para a escola atingir seus objetivos e suas funções essenciais é necessário

reconstruir um novo modelo de organização e gestão dissociado da noção de um modelo estático e isolado do contexto histórico produzido. O novo molde busca como intuito organizar o trabalho pedagógico da escola, assim como a experimentação, para ampliar a visão para democratização da escola.

O papel do gestor escolar com relação aos trabalhos pedagógicos deve ser exercido por bons líderes, capazes de possibilitar um ambiente de aprendizagem que busque desenvolver o potencial dos alunos e alterar suas dificuldades nas execuções das tarefas, pois na escola é necessário saber separar bem as arestas, sendo capaz de estimular a cooperação entre todos.

Assim, a boa gestão direciona e alinham os propósitos escolar agindo em conformidade a missão da instituição entendo que a educação transforma e amplia os saberes. É preciso reconhecer e compreender quais são os maiores desafios de cada setor da instituição para que tudo funcione e colabore para esse processo de organização escolar. Então, acima das capacidades administrativas, é necessário conhecer profundamente a essência do ato de ensinar.

A gestão pedagógica é um dos pilares de toda a gestão escolar. O desenvolvimento que ela oferece na formação de competências e habilidades profissionais dos alunos envolvendo recursos e boa estruturação dos processos. O planejamento é ferramenta fundamental nesse processo na gestão da ação docente e os resultados.

CAPÍTULO III

3 TRAJETÓRIA EPISTEMOLÓGICA HISTÓRICA DO SISTEMA EDUCACIONAL

De acordo com Oliveira (2018) “a epistemologia é um dos ramos da filosofia que estuda o conhecimento científico”. Ainda esclarece que uns dos principais conceitos são: o saber e o conhecimento. O autor ainda enfatiza etimologicamente que “a palavra epistemologia vem dos gregos epistemo (ciência) logos (discurso e estudo) com significado movido para as ciências".

Assim, considera-se que o conhecimento é um processo histórico, e a epistemologia tem a função de pensar acerca da prática científica, logo, nesse sentido, pode-se alcançar o conhecimento provisório. Para STEUP, Matthias (2020) “a epistemologia é o estudo do conhecimento e da crença justificada”.

Partindo de algumas indagações pode-se perceber que a epistemologia tem um vasto campo do saber analisando as teorias sobre a construção do conhecimento visando a aplicação na prática cultural e social. Ao longo dos anos o sistema Educacional passou por várias etapas, podendo evidenciar em:

> A epistemologia estuda a produção do conhecimento em abordagem lógica, ideológica, sociológica, política etc formula juízos valorativos na apreciação do grau de cientificidade dos discursos das ciências; elucida o trabalho de produção de conhecimento do cientista e estuda a gênese e a estrutura do conhecimento científico, bem como as condições de sua produção. (OLIVEIRA, 2018, p. 12).

No período colonial brasileiro os nativos foram ensinados pelos jesuítas, clérigos que dedicavam- se à educação com objetivo de catequizar os habitantes indígenas. Posteriormente, a educação oferecida pelos padres jesuítas passou a ser voltada para as elites. De acordo com Ribeiro (1993):

> Explicitamente, a missão da Companhia de Jesus era a de catequizar, ou seja, conseguir adeptos à fé católica, tornar os índios mais dóceis e submissos, adaptando-os à mão de obra. Verificamos, porém, que implicitamente ela afastou-se deste objetivo voltando-se para a educação de elites, pois assim agindo, garantia para si lucros financeiros e a formação de futuros sacerdotes, o que não lhe era assegurado na proposta inicial.Da educação estava excluído o povo, e graças à Companhia de Jesus, o Brasil permaneceu, por muito tempo, com uma educação voltada para a formação da elite dirigente.

Até a primeira metade do século XVIII, o poder educacional permanecia nas mãos da igreja. O programa incluía em sua grade disciplinas como classes de latim, humanidades e teatro; cursos de artes, filosofia, matemática e física; questões sobre disciplina escolar (RIBEIRO, 1993). A partir do século XVIII, Marquês de Pombal, que dirigia Portugal com mão de ferro, propôs uma série de modificações na educação, as quais, por conseguinte, abarcariam o Brasil. Sua principal contribuição foi substituir a responsabilidade educacional da igreja colocando-a sobre o Estado. No entanto, este não promoveu avanços significativos nas práticas pedagógicas continuando em um modelo semelhante ao anterior. Nas palavras de Ribeiro (1993, p. 17) foi aí que retirou o poder da igreja e entregou ao Estado, fazendo assim, o ensino tornar-se do Estado e sendo gerenciado por eles.

3.1 FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO

Para compreendermos os fundamentos filosóficos da educação é necessário de antemão identificar como os estudos filosóficos contribuem para o processo educacional, já que a filosofia está interligada ao conhecimento, valores morais e estéticos relacionados a linguagem se valendo da argumentação e objetividade dos fatos.

A fundamentação dos estudos filosóficos da educação tem importância para a compreensão e desenvolvimento dos educandos enquanto sociedade e despertar a visão crítica de mundo na medida em que interrompe barreiras, para que assim, esse indivíduo por meio do seu conhecimento e objetividade garanta um estado pleno de realização.

Para Kunz (2004), o qual procura estabelecer uma aproximação entre os meios educativos inter-relacionados por diversos saberes dos quais destacam a sociologia, psicologia, economia, filosofia, entre outros:

> Não se trata de formar pessoas que se conheçam melhor, apenas, mas de formar gente consciente de que jamais conhecerá tudo de si, pois isso consiste em conhecer a humanidade e o mundo. É imprescindível que a educação desencadeie um processo de conhecimento de si através dos valores humanos encontrados em cada indivíduo, possibilitando condições para que cada aluno e aluna encontrem, por suas referências internas e não apenas do mundo exterior e dos outros, o que ele ou ela de fato são em relação ao mundo, aos outros e a si-próprio. (KUNZ, 2004, p. 39).

Dessa forma os docentes se integram desses conhecimentos para a sua prática educativa, logo que, na escola há uma disposição ao longo acervo de informações, conceitos, valores que deverão ser assimilados de forma ativa pelos alunos para que se tornem indivíduos críticos.

A filosofia em sua função de forma organizada e fundamentada diz respeito como uma forma de conhecimento do qual o homem inventou no seu processo civilizatório. Dessa maneira, a filosofia não visa à estudar e entender apenas uma parte específica da realidade que foi determinada para ser investigada. Os gregos, ao inaugurarem o saber, buscaram explicações objetivas e significativas do mundo. Porque nenhum indivíduo consegue viver em um mundo que não lhe faça sentido.

Segundo Gomes (1990, p. 15), o qual garante o fundamento filosófico como “a tentativa, penso, de ver um palmo perante o nariz – o que não é tão cômodo, nem tão inútil quanto muitos pensam. Afinal, o peixe é o que menos sabe da água". Em outras palavras, a filosofia tem “voz” mais ativa e ideias sensacionalistas com o intuito de a todo tempo refletir e buscar conhecimento partindo da defesa de que o pensamento não morre.

Friedrich Hegel, por volta do século XVIII, propõe uma forma de pensar inovadora para os fundamentos filosóficos mostrando a importância dos fundamentos históricos juntamente da sociedade no processo de criação do conhecimento, defendendo a ideia de que o homem não existe isolado, ou seja, fora do seu contexto social e interacional na qual realiza seu labor reflexivo. Assim, está inserido na maior parte que transcende a história e a cultural.

3.2 DESDOBRAMENTOS DA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A Filosofia da Educação deveria estar ligada à ideia de pensamento livre, porém, quando se originou, isso não aconteceu no Brasil, ou seja, ela chegou baseada em concepções ideológicas. Nesse sentido, ela não surgiu por meio de uma perspectiva crítica, questionadora, mas sim pautada pelo poder da Igreja. Esta disciplina, portanto, funcionava como um simples componente de ensino, não proporcionando, assim, indagações acerca de si mesmas ou acerca da Educação brasileira. Dialogando com essa afirmação.

Pode-se dizer que a reflexão, como base de ensino, sobre o avanço da educação brasileira foi tardia, uma vez que os problemas educacionais referentes ao

aspecto cultural brasileiro necessitavam de estudos científicos e filosóficos. A respeito das origens culturais brasileiras, Severino (2000, p. 275) afirma que: “A situação é até compreensível, pois a incorporação da cultura filosófica no país é feita de maneira dogmática, autoritária e ideologizada, sob formato escolasticado".

Sendo assim, até 1889, quando ocorreu a instauração da República brasileira, não existia uma reflexão significativa relacionada à Educação, mais especificamente, à formação profissional dos docentes. Desse modo, até os anos iniciais do século XX, não é possível falar sobre a existência da Filosofia da Educação, afinal, as práticas ideológicas e filosóficas implícitas estavam fortemente difundidas, não havia teorias consolidadas que discutissem sobre as problemáticas educacionais brasileiras. Portanto, a disciplina Filosofia da Educação surge no Brasil durante o surgimento das Escolas Normais. A primeira instituição surgiu em 1835, em Niterói, no Rio de Janeiro, tendo a intenção de promover a formação dos educadores no magistério ao longo do período republicano.

Severino (2000, p. 273) diz ser “nos currículos das Escolas Normais que gera o currículo designado como Filosofia da Educação e é nesse ambiente institucional da formação do magistério que movimenta o ensino e a cultura pedagógica nacional” fazendo da educação mais eficaz.

No ensino superior, a disciplina Filosofia da Educação aparece conectada à chegada das “[...] seções de Pedagogia das Faculdades de Filosofia e, mais tarde, das próprias Faculdades de Educação [...]” SEVERINO (2000, p. 274). A presença de um viés questionador na Filosofia da Educação é algo atual, o qual está associado aos Programas de Pós-graduação, pois, para eles, a pesquisa se constitui como uma ferramenta essencial, de caráter obrigatório para sua manutenção. Diante disso, torna- se relevante destacar o Programa de Filosofia da Educação da PUC/SP.

A formação do Grupo de Trabalho em Filosofia da Educação da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED) também foi fundamental. Essa situação estimulou o desenvolvimento da área porque a ANPED ampara tanto a produção científica quanto a avaliação de pesquisas da Educação brasileira. Além disso, ela se destaca como referência internacional no que diz respeito aos assuntos educacionais.

Segundo Severino, a criação desses programas foi essencial para o início da prática na busca no campo da Filosofia da Educação, ou melhor, para a sua

consolidação como disciplina. O autor evidencia que:

> [...] Trata-se de abordar a Filosofia da Educação não mais como um simples produto, mas, sobretudo como um processo, um modo de exercer o conhecimento sobre a Educação, buscando-se assim respaldar sua legitimidade. A questão de identidade da Filosofia da Educação vai suscitar a discussão de suas relações não só com as ciências da Educação, mas também com a própria Filosofia, questionando-se a sua condição de autonomia frente à Filosofia Geral ou de mera aplicação da mesma ao campo educativo. Além disso, coloca-se também a questão de seu ensino, o que levanta o problema de seu estatuto disciplinar, como componente curricular nos cursos de formação de educadores. (SEVERINO, 2000, p. 282).

É possível dizer, portanto, que a identificação da consolidação de um campo se dá quando ele promove uma reflexão sobre si mesmo, em busca de sua identidade. De acordo com Gallo (2007, p. 269), a definição da identidade de um campo disciplinar corresponde à instauração de “um regime discursivo e nos jogos de verdade, que permitem estabelecer os discursos". Essa produção de autoridade no discurso passou a fazer sentido no Brasil em 1990, quando a Filosofia da Educação se consolidou como disciplina.

3.3 HISTÓRIA DA AVALIAÇÃO NO BRASIL

Em 1988, foi criado o Sistema de Avaliação Primário (SAEP) que logo foi adotado com segurança em 1990 a substituição através Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) com a intenção de avaliar o desempenho dos sistemas estaduais de educação.

E o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que foi criado 10 anos depois. O controle, a regulamentação da educação, e a educação básica, sabemos que é de responsabilidade das unidades da federação e de seus sistemas próprios de ensino. O estado de São Paulo criou o seu próprio sistema de ensino avaliativo que iniciou no ano de 1995, na prática do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP).

Em 2005, foi realizado o documento Prova Brasil, assim diferenciada pelo Saeb, pois é uma avaliação que consiste em analisar somente o sistema com o intuito de considerar o desempenho de municípios e escolas. Em 2008, surgiu uma

nova avaliação para ser feita no período da alfabetização dos alunos das escolas públicas: a chamada Provinha Brasil, com o objetivo de avaliar.

O Ministério da Educação pediu a participação nas avaliações realizadas no âmbito de colaborar com a avaliação. Nos sistemas estaduais, a escolha de participação no Enem não foi do Saeb, mas dos estudantes; já na Prova Brasil e na Provinha Brasil, são os municípios e escolas que agem na realização ou não da avaliação. A educação básica é de responsabilidade dos sistemas estaduais e municipais de educação.

As referidas iniciativas, tanto no amplo acesso escolar, quanto na avaliação e acompanhamento da alfabetização, estão inscritas em programas abraçados pelo Estado, muitas vezes calcados em promessas de fórmulas mágicas, que acabam por representar descontinuidade, em atingir as demandas, numa sucessão de medidas paliativas (SOARES, 2003), reforçando o interesse de estado elaborar políticas avaliativas, pautadas em recomendações da Organização das Nações Unidas (ONU) para a melhoria da qualidade da alfabetização.

São nesse contexto as políticas de alfabetização e avaliação da alfabetização, que embora calcadas num discurso de alfabetização como direito e avaliação mediadora numa escola inclusiva, investiram em programas de formação de professores alfabetizadores e em provas externas que, nem sempre, se coadunam com essa perspectiva, na medida em que se cristaliza em um momento, sem considerar o tempo contínuo e processual da avaliação (WACHOWICZ; ROMANOWSKI, 2006) que se estabelecem a partir de 2010.

3.4 EXAMES NACIONAIS DO DESEMPENHO DO ESTUDANTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA (ANA)

O Plano Nacional de Educação (PNE), preocupado com o resultado da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), passa a exigir dos governantes e gestores públicos maiores cuidados e empenho em promover uma formação básica de qualidade e revela urgência de mudanças.

Comparado ao resultado das edições anteriores (2014 e 2016), o Censo Escolar de 2018 relatou uma estagnação de desempenho dos alunos (INEP, 2018a). Existe uma longa distância da meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE) estabelecido para a alfabetização dos discentes até o final do 3º ano do ensino

fundamental. Nota-se que os alunos não têm conhecimento por parte da leitura nem da escrita, ou lendo precariamente, com a sua trajetória escolar comprometida, sendo esta a realidade de mais da metade dos alunos brasileiros. Essa situação reflete em altas taxas de reprovações (9,4%), distorção de idade e série, evasão (12,6%) e abandono escolar. O aluno matriculado nas redes municipal, estadual e federal conclui o ensino fundamental ou médio com dois ou mais anos de atraso.

Uma das metas do PNE era promover, até 2015, a elevação da taxa de alfabetização dos indivíduos do 3º ano do ensino fundamental com 15 anos ou mais para 93,5%, como também proporcionar a redução de 50% da taxa de analfabetismo funcional (PNA, 2019).

Na avaliação da alfabetização, enfatiza os melhores e os piores desempenhos, bem como a coleta dos dados pelas redes, pouca visibilidade, acesso limitado ou até mesmo disseminação e discussão frágil dos dados na área educacional. Nessa aceleração da avaliação da alfabetização, com a criação de provas específicas, avaliações em larga escala, reconfiguração da Educação Infantil, tendo em vista a ampliação da Educação Básica, as políticas centralizadas de formação docente em programas estatais e as políticas curriculares

Valorizam a alfabetização como acesso a outros conhecimentos e, consequentemente, simplificam suas metas. Sampaio (1997, p. 64) enfatiza que ao analisar as avaliações, foi possível notar um bom desempenho, adquirindo sucesso na aprendizagem.

De acordo com o tempo da aplicabilidade da avaliação, os professores criticam aceitando as cobranças dos governantes, a fim de medir o desenvolvimento da alfabetização na leitura e escrita do país, tirando a autonomia o qual foi transferido para o município, elevando o compromisso para a escola e docente.

Assim, na política de avaliação da alfabetização, é perceptível uma oscilação entre o foco numa avaliação que media o conhecimento do aluno rumo à superação constante e ao encontro de sua singularidade, fundada nas dimensões diagnóstica, formativa e somativa integradas e o centro em resultados de exames externos, reformas educacionais que colocam a alfabetização dos alunos e a formação dos professores alfabetizadores numa vertente pragmática, calcada na técnica de alfabetizar (MELO, 2015), trazendo consequências múltiplas, passíveis de utilização a partir de interesses de diversos grupos sociais diferenciados, exercício de transformar a avaliação em controle social, gerando impacto negativo na motivação

para aprender e ensinar (LUCKESI, 2005).

Diante das informações apresentadas, é essencial mostrar quais são os exames que avaliam a Educação Básica no Brasil conforme o quadro 3 abaixo.

Quadro 4: Avaliações da Educação Básica brasileira

AVALIAÇÕES	ANO DA CRIAÇÃO	OBJETIVOS
Provinha Brasil	2008	Avaliar o nível de alfabetização das crianças do 2° ano das escolas públicas brasileiras.
Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB)	1990	Medir o desempenho escolar dos alunos do 5° e 9° anos do ensino fundamental e do 3° ano do ensino médio de escolas públicas e particulares.
Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) ou Prova Brasil	1990	Medir o desempenho escolar dos alunos do 5° e 9° anos do ensino fundamental público.
Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)	2013	Diagnosticar os níveis de proficiência em leitura, escrita e matemática dos alunos do 3° ano do ensino fundamental.
Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)	1998	Avaliar o desempenho do estudante ao fim da educação básica.

Fonte: Máximo (2012)

Observa-se, portanto, que por meio desses instrumentos avaliativos, torna-se possível avaliar o desempenho dos educandos, como também verificar os problemas existentes na aprendizagem, de modo que a escola consiga planejar ações que contribuirão para a melhoria do processo de aprendizagem.

4. LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL

Sabe-se que a legislação é um conjunto de leis e sendo esta educacional, propicia ações que conectam diretamente com as práticas educacionais. A legislação educacional está vinculada ao ensino, às questões de matérias educacionais, como, profissão do docente e a democratização do ensino. Paralelo a isso, a educação é um direito fundamental de natureza social, de acordo com os registros no texto constitucional e também nas ações normativas internacionais.

Duarte (2007, p. 697) aponta que a educação, para quem se envolve com ela, é uma maneira de imergir na cultura, até mesmo no âmbito individual.

Diante disso, mesmo que os regimentos de mais valia da política educacional brasileira depois da Constituição Federal de 1988 desenvolvem uma atual função para a escola (ser um lugar de proteção aos direitos das crianças e dos adolescentes), no entanto, unicamente baseia-se como espaço destinado às práticas estritamente de escolarização e ainda de produção cultural das classes. Pensar assim, é dar mais valorização à efetividade humana com princípios pedagógicos.

Neste sentido, pode-se observar que a posição da escola, sendo um espaço de acolhimento, deve partir de uma prática distributiva de saberes, culturas, conhecimentos e competências, transformando a máxima liberal da igual de oportunidades, sob um ideal igualitário (BRITO FILHO, 2014).

Além disso, os parâmetros que regem esses ideais educacionais buscam unificar as ações visando o benefício de todos inseridos na educação, para que assim, tenham acesso garantido às culturas variadas, as diversas áreas do saber, desenvolvam o senso crítico de forma consciente e saibam compreender a valorização do ambiente educacional ali inserido. Afinal, tais práticas consolidam a relação direta entre estado, democracia, direitos humanos, justiça social, educação e escola como espaço de proteção social, e fazem parte do desenvolvimento de uma concepção, mesmo que não hegemônica, de que a escola pode e deve se erguer como espaço multiplicador da justiça social e da democracia como valores (FREIRE, 1992).

No Brasil, apenas ao final dos anos de 1980, depois da Constituição Federal, onde a educação fundamental ganha espaço constitucional, começou a revitalizar a participação da escola na sociedade não apenas como um ambiente de ganho no

conhecimento cognitivo, socialização ou formação política, no entanto, é também espaço de proteção aos direitos.

A construção dessa ideia de escola diante da consolidação da Doutrina da Proteção Integral do Direito da Criança e do Adolescente através da constitucionalização do Princípio da Prioridade Absoluta, baseados no Direito da Infância e Adolescência, entre tantos a educação. Todas essas concepções geraram uma movimentação jurídica e cultural dos direitos de crianças e adolescentes. Sobre essa ideia, de acordo com Vilas-Bôas rompemos com a doutrina da situação irregular existente até então para abordarmos a doutrina da proteção integral consubstanciada em nossa Carta Magna. Em termos de estrutura jurídica trata-se de uma reviravolta no sistema minorista, uma inovação que até os dias de hoje não foi completamente implementada.

A Constituição Brasileira, feita após um período ditatorial, no entanto, fora também a manifestação de preceitos de liberdade e democracia para todo um povo. Consequentemente, essas mudanças corroboram com as ações educacionais, visando melhores conceitos ao que diz respeito aos direitos de todos. Diante dessa ideia, é possível destacar alguns trechos da Lei 9394/06, no artigo 22, por exemplo, apresenta que "a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores" (BRASIL, 1996). Nota-se que a lei, ainda que apresente uma escola muito mais como espaço de conhecimentos, ultrapassa os conceitos, demonstrando poder ir além em variáveis habilidades que são possíveis nos estudantes desta nação.

Já no Artigo 12, nota-se que, a intenção do legislador é de mostrar legalmente como a instituição visa a proteção social, ou seja, zelar pela permanência com sucesso das crianças nas escolas e podem relacionar de maneira geral com as demais partes da educação.

Assim, percebe-se que a legislação educacional como uma formação indispensável de pessoas capazes de potencializar a escola como um espaço além do cognitivo, mas também de proteção social. Tal formação do saber deve-se, portanto, preocupar-se com a formação de indivíduos com habilidades de potencializar a escola como um ambiente de proteção social. Além da formação deve ser, ainda, construída por meio da identidade profissional dos que atuam na escola e nas demais instituições. Compreendem-se os com principais eixos da

escola como um lugar que acolhe, resguarda, não expõe, cuida, educa e ainda protege.

Sabe-se que, além dos ideais normativos, a luta é pela possibilidade da escola chegar em lugares melhores e cada vez mais altos. A educação como direito humano fundamental deve ser vista como um instrumento que visa ir além da simples socialização dos conteúdos institucionais, mesmo que, não possa ser descartada em momento algum sua grande importância (CURY, 2007).

Diante de todos os expostos, pode-se evidenciar que os ideais educacionais estão em evolução e buscando cada vez mais um espaço onde o discente sinta-se acolhido e, além disso, amplie seu território do saber. Afinal, este é um dos grandes objetivos da educação.

4.1 CONSTITUIÇÃO FEDERAL

Conforme a Constituição Federal e com base na legislação educacional, a educação é direito de todos e dever do estado juntamente da família contribuir para o desenvolvimento pleno da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania e o melhor desempenho do trabalho.

Trata-se, portanto, de norma fundamental que organiza o estado e determina a divisão dos poderes políticos, direitos e garantias fundamentais, a ordem social e econômica. Para discutirmos os avanços da Constituição Federal, é necessário refletir sobre alguns aspectos exigidos na nossa Constituição Federal no contexto que envolve sua elaboração. A constituição federal já enfrentou caminhos longos. A constituição Federal é o principal meio que emanam normas gerais para a estruturação do sistema educacional partindo dos três níveis: União, Estado e Município.

Vale destacar que saímos de um período ditatorial com a expectativa de viver intensamente, principalmente a partir da década de 1980, uma relação constitucional mais democrática, com isso, muitas foram as lutas pela liberdade democrática. Um dos primeiros movimentos foi gerados pelos grevistas, assim, o movimento das "Diretas Já" com intuito da volta de eleições para governantes a conquista da liberdade de organização partidária relacionada a outros ramos de atual como: trabalhista, político e social.

Em 1988 a constituição da República Federativa do Brasil marcou a respectiva noção da democracia. Conhecida como a Constituição Cidadã por obter

princípios e direitos essenciais direcionados para a atuação política, além de representar avanços na institucionalização dos novos direitos primordiais no Estado Democrático Brasileiro.

O processo de elaboração da Constituição, faz referência a razão direta com a formatação do catálogo de direitos fundamentais, às circunstâncias da Constituição de 1988, que enfrentou grande processo de discussão oportunizado com a redemocratização do País. Dessa forma, Sarlet ressalta os aspectos novos do texto de 1988:

> Traçando-se um paralelo entre a Constituição de 1988 e o direito constitucional positivos anterior, constata-se, já numa primeira leitura, a existência de algumas inovações de significativa importância na seara dos direitos fundamentais. De certo modo, é possível afirmar-se que, pela primeira vez na história do constitucionalismo pátrio, a matéria foi tratada com a merecida relevância. Além disso, inédita a outorga aos direitos fundamentais, pelo direito constitucional positivo vigente, do status jurídico que lhes é devido e que não obteve o merecido reconhecimento ao longo da evolução constitucional 24.

Pode se dizer que o são três as principais características do texto constitucional brasileiro: o seu caráter analítico, seu pluralismo e seu forte cunho programático e dirigente. O pluralismo presente no texto decorre da proximidade da Constituição Portuguesa também resultante de uma solução responsável e harmonizadora das múltiplas forças políticas.

4.2 LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Antes de analisar os ideais ofertados por meio da LDB, torna-se necessário apresentar a concepção de educação de acordo com este documento. Ainda a respeito da educação, Carneiro (2013, p. 45) aponta que é essencial uma parceria entre a família e a escola para que o desenvolvimento pleno do aluno aconteça, a escola ajudou no desenvolvimento crescente da criança, mas é no lar que ela encontra todos os insumos necessários [...] para manter este processo de socialização e de afeto, chão e base de sustentação para o desenvolvimento da aprendizagem.

De acordo com Fagundes (2008), a LDB também é vista como Carta Magna da Educação. O antropólogo Darcy Ribeiro foi o responsável por sua inspiração e

defesa, ele manteve as suas próprias realizações em um texto sintetizado, flexível e marcado por influências políticas.

A LDB é a mais completa em legislação a favor da educação já escrita, por isso, aponta melhorias para a educação brasileira. Entre as suas contribuições, destacam-se: a formação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e a criação de programas que visam o ingresso ao ensino superior, ou seja, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Programa Universidade Para Todos (PROUNI).

Ao estudar sobre o percurso da LDB, pode-se observar que ela está conectada aos interesses públicos e privados. Acerca dessa situação, Demo (2002) alega que a presente lei carrega ranços e avanços. As questões são referentes aos atrasos educacionais, como, por exemplo, as dificuldades enfrentadas pelo sistema de educação pública que provocam problemas como a baixa renda e a capacitação inadequada de professores. Castro (2003) aponta que não ensinam o futuro docente a dar aula, a lidar com o cotidiano escolar, apenas gastam tempo com teorias repetitivas.

Infere-se que o texto final teve como base uma ideia progressista, gerando um evidente avanço para a LDB "que almejavam os educadores comprometidos com a educação pública de qualidade e acessível às camadas populares da sociedade. Isto é, garantiu a plena continuidade da democratização da educação [...]" (CERQUEIRA et al., 2009, p. 4).

Cerqueira et al. (2009, p. 5) salientam que a LDB, assume um caráter inovador, todavia, ainda insuficiente para atender as necessidades de melhorias do sistema educacional, no sentido de melhoria da qualidade do ensino brasileiro frente às tendências econômicas do país, porém mostrando-se eficaz no que tange a regulamentação da educação nacional.

Outra questão a ser vista é que a LDB não fomenta o cumprimento de sua prescrição, consequentemente, não possibilitou a superação do alto índice de desigualdade social e educacional existente no país. Logo, Dourado (2007, p. 922) aponta que o desenvolvimento de um processo educacional consistente ocorre principalmente.

Em suma, é necessária a valorização do território local para a efetivação de um ensino, essencialmente, o básico. Onde assegura a elevação na aprendizagem com foco no aluno para o desenvolvimento político pedagógico da educação.

4.3 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

O MEC publicou no diário oficial da união (DOU) uma nota não substituindo a versão certificada sobre prestação continuada dos profissionais na educação relatando que:

> Homologa o Parecer CNE/CP nº 14/2020, do Conselho Pleno, do Conselho Nacional de Educação, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Continuada de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica - BNC-Formação Continuada. (BRASIL, p. 8).

Segundo Milton Ribeiro, as novas diretrizes norteiam a necessidade de como deverá lidar com as dinâmicas dentro do processo de ensino e aprendizagem com a tecnologia, para os desenvolvimentos atuais e renovação das metodologias para inovação das abordagens.

Atualmente diante de um novo documento da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC) estabelece a formação inicial do professor na educação básica, médio e superior. Sendo que tem papéis vinculados para desenvolvimento da aprendizagem do aluno e priorização da formação pedagógica continuada e superior para especializar o professor em prol da melhoria na educação brasileira com resultado na avaliação sistêmica.

4.4 OS PARÂMETOS CURRICULARES NACIONAIS

Os Parãmetros Curriculares Nacionais (PCN) é o documento que consitui na expressão do Estado no objetivo de coesão e ordem para atingir a unifomização do curriculo nacional pelo conteúdo mínimo a ser trabalhado pelas escolas na educação básica. Os PCN como uma prescrição a que se refere SILVA (1995), foi elaborado na sgunda metade da década de 1990 buscando recorrer na história das políticas da educação no Brassil.

Nesse, sentido, Cury (1996,p. 5) reafirma e apresenta a aseguinte ideia acerca do docuemento: “a coesão, uma função permanente do Estado Nacional, se impõe através de vários caminhos. A educação escolar é um deles e ai ocupa lugar destacado”. O documento passa por uma nova avaliação /versão em 1995 com

intuito de aprimorar sendo avaliadas por grupo especialistas como professores e especialista da área da Secretaria de Educação.

Assim, as premissas básicas desse docuemnto nortea a concepção desse documento com propositos mais amplos e intencionais para desenvolver debates a respeito da função da escola e reflexões sobre “o que”, “quando”, “ como” e para que ensinar com o foco de aprendizado, envolvendo não apenas escolas, mas todo o país, governo e principalmente a sociedade.

> As áreas de conhecimento constituem importantes marcos estruturados de leitura e interpretação da realidade, essenciais para garantir a possibilidade de participação do cidadão na sociedade de uma forma autônoma. Ou seja, as diferentes áreas, os conteúdos selecionados em cada uma delas e o tratamento transversal de questões sociais constituem uma representação ampla e plural dos campos de conhecimento e de cultura de nosso tempo, cuja aquisição contribui para o desenvolvimento das capacidades expressas nos objetivos gerais. (BRASIL, 1998, p. 58)

O processo de ensino é fundamental para a efetivação da aprendizagem destacando o ensino e aprendizagem ressaltando-se a escolha por referências que valorizam a atividade construtiva no processos de aquisição do conhecimento. O documento imprimi sua marca também no currículo em ação , principlamente, na relação professor X aluno X conhecimento.

CAPÍTULO V-

5. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: concepções e perspectivas

Ao analisar o contexto histórico da alfabetização é importante apontar que em 1980, após inúmeras discussões acerca do nível de leitura e escrita da população, em diversos países foram desenvolvidos programas para melhorar o desempenho nesta área do saber. Neste mesmo período fora provocado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO) como amplificação da concepção de *literate* para *functionally literate*, em que as habilidades de leitura e escrita deveriam ir além da habilidade/capacidade de ler e escrever dos discentes.

Em contrapartida, no Brasil, o eixo de partida para se pensar acerca do processo de alfabetização e letramento é visto a partir da importância e carência de habilidades para competência em leitura e escrita, que tem sua origem na aprendizagem inicial da escrita. Desta forma, diferentemente do que ocorre em países de Primeiro Mundo (como a França e Inglaterra anteriormente citados), as definições de alfabetização e letramento se unem e complementam para que o estudante possa ao longo desse processo alcançar êxito também em outras áreas.

Diante disso, as mudanças na ideia de alfabetização em diferentes lugares, ao longo dos anos, tornam fácil identificar um progressivo avanço acerca desse conceito. Tomando como base o pensamento sobre alfabetização, que prevaleceu até o Censo de 1940, como aquele indivíduo que dissesse que sabia ler e escrever, o que era compreendido/interpretado com habilidade de ler e escrever seu próprio nome, por exemplo.

No entanto, há outros pontos importantes a destacar, pois após todos esses anos de pesquisas e experiências percebeu-se que o fracasso escolar era visto apenas em avaliações internas, sendo na primeira parte do ensino fundamental, onde existiam altos índices de reprovações e também dificuldade na aprendizagem. Hoje, este fracasso é visto a partir dos exames externos, como por exemplo, avaliações estaduais (SARESP; SIMAVE), nacionais (SAEB; ENEM) e até internacionais (PISA) sendo verificado na chegada do ensino médio com baixo rendimento em leitura e aproveitamento textual.

Pensando nisso, em relação ao processo de letramento, para qual a educação em geral tem tentando se atentar mais ultimamente, aconteceu a

dominação do ensinamento da língua escrita em vários países, nos últimos anos, tem se baseado em uma nova concepção, que acontece pela ideia de Soares (2004, p. 23), "aprender a ler e a escrever é aprender a construir sentido *para* e *por meio de* textos escritos, usando experiências e conhecimentos prévios", para assim, contribuir mais e mais com a educação.

Afastar alfabetização e letramento é uma grande perda, pois nos registros das concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas que visam leitura e escrita, a introdução da criança no universo da escrita acontece junto aos dois processos: aquisição do sistema convencional de escrita (alfabetização) e desenvolvimento de habilidades de uso em atividade de leitura e escritas, isso nas ações da sociedade que estão relacionadas à língua escrita: o letramento. Para que tudo isso tenha sentido para o estudante, faz-se necessário que essas duas linhas caminhem de forma unificada, assim, o indivíduo não terá êxito apenas na leitura e escrita, mas, principalmente, na interpretação e compreensão daquilo que lê.

Pensar nessas duas vertentes é analisar o fato de não serem independentes, ou seja, são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização ocorre em ocasiões específicas que são mediadas pela execução de leitura e escrita (SOARES, 2004).

Na atual maneira de pensar em alfabetização não faz um isento do outro, mas sim, os dois em um processo simultâneo. Como aponta Emília Ferreiro em uma entrevista à revista *Nova Escola*, a alfabetização não está compreendida no conceito de letramento ou vice- versa.

5.1 BREVE HISTÓRICO DAS CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO

Nos fins do século XIX e nos finais das décadas do século XX, em um tempo de conexão com a organização do sistema escolar, sendo uma época de incorporação do significado social mais amplo, e do conceito de pesquisa na medida em que as pesquisas vão ampliando seu conceito, aplicando-o a outras áreas exigidas pelas alterações socioculturais contemporâneas, concretizando, por exemplo, a alfabetização-digital a terminologia alfabetização-matemática, etc. (Mortatti, 2010). E no meado do século XXI, a educação brasileira teve um avanço na legislação no marco da alfabetização.

Diante do empenho demonstrado nessa época pelos pesquisadores discutindo sobre alfabetização e letramento, tiveram os autores envolvimentos como:

Soares (2000), Kleiman (2005), Mortatti (2010), Smolka (1991), Rojo (2000), Arroyo (2000), Tfouni (1997), Paim (2001), Fernandes (2001) e Frago (1993). Segundo Mortatti (2010) relata em sua pesquisa “alfabetização no Brasil, foi um marco na história do povo, atualizando comportamentos, visões, tradições e fortalecendo, além do peso no pensamento do homem.” Historicamente a alfabetização no Brasil tem sua história mais visível com envolvimento no mundo dos métodos de alfabetização, sempre na esperança de modificações como afirma MORTATTI (2011, p. 13-14), “efetivamente ocorridas, a desejada ruptura com a tradição se processa, muitas vezes, no interior de um quadro de referências tradicionais e, por vezes, ao nível das superestruturas, apenas, indicando a continuidade.”

No contexto acima a alfabetização é colocada em processo de valorização na formação do cidadão de acordo com a legislação atual. Sendo ocorrido no final do século XX entre o século XXI. Didonet, 2008, p. 56, exemplificando uma decisão extraordinária da UNESCO em relação a alfabetização da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em 1999, em uma Conferência Internacional que, “em toda a sociedade, a alfabetização é uma habilidade primordial em si mesma e um dos pilares para o desenvolvimento de outras habilidades.”

O reconhecimento da alfabetização como direito e obrigatoriedade nos primeiros anos da escola, diante a teoria e metodologia, desde o final do século XIX, existem concorrência para o aprendizado "antigas" e "novas" na tentativa de resolver o problema de leitura e escrita, como afirma, Mortatti (2006, p. 1), enfrentar esse problema e auxiliar "os novos" a adentrarem no mundo público da cultura letrada, essas disputas em torno dos métodos de alfabetização vêm engendrando uma multiplicidade de tematizações, normatizações e concretizações, caracterizando-se como um importante aspecto dentre os muitos outros envolvidos no complexo movimento histórico de constituição da alfabetização como prática escolar e como objeto de estudo/pesquisa.

No Brasil e na América Latina, dado o cenário de ampliação da escolaridade, o tema alfabetização e das dificuldades das crianças em alfabetizarem-se foi ganhando novas nuances na pesquisa. Com significado social compreendido de forma ampla, como direito de aprendizagem, na obtenção da leitura e da escrita é observada como questão de cidadania, num tempo que a revela como inclusão social, ampliação de horizontes, acesso à informação e à produção do conhecimento.

O Censo Demográfico de 2013, demonstrou no mapa um índice muito alto de analfabetismo no Brasil apresentado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) e Ministério da Educação (MEC) registrou ainda que a taxa de analfabetismo correspondia à 8,3% (BRASIL, 2013).

5.2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A alfabetização consiste numa atividade infinita, pois continuamos a aprender novas palavras, significações, contextos e maneiras de empregá-las na nossa realidade ao longo de toda a vida, porém este processo só se dá com o prévio conhecimento que é adquirido ainda na infância. Desse modo, o ensino da língua materna é um processo permanente, nunca interrompido na escrita, ou oral. (SOARES, 2003).

Ainda com vista à ideia de Soares (2004, p. 97), a palavra alfabetização funcional é uma definição de alfabetizar alfabetização é bem ampla, afirmando que "alfabetização não é apenas aprender a ler e escrever", e que "alfabetizar é muito mais que apenas ensinar a codificar e decodificar".

Segundo Kleiman (2005), a alfabetização é uma prática. Nesse caso, falando em aprendizagem na prática podemos citar a sala de aula onde existem muitos elementos para despertar os conhecimentos da criança.

Soares (2012 p. 15) considera que a alfabetização é um "processo permanente", estendendo que entende por toda sua vida, a aprendizagem da leitura e da escrita nunca se acabaria. A criança sendo alfabetizada ela desenvolve com mais destreza no dia a dia, sendo mais produtividade.

Osakabe tem o pensamento de conceito que coincide com o de Soares na prática, do uso da escrita, no letramento, e no conceito de alfabetização, considerada homogênea.

Para corroborar com os autores citados, Smolka (2003) se preocupa com o processo de aprendizagem das crianças, sendo direcionada a leitura e escrita durante muitos anos de história, com ponderações sobre a teoria e prática para chegar à alfabetização e ainda tentando desmistificar um significado que a criança levará para toda a vida.

Já o vocábulo letramento traduz a palavra *literacy* que pode ser entendido como a capacidade de ser letrado. Uma pessoa alfabetizada nem sempre é uma

pessoa letrada, sendo uma pessoa alfabetizada aquela que consegue ler e escrever, e letrado é aquele que além de ler e escrever, sabe interpretar o que foi lido.

Soares (2009) ainda faz comparação à etimologia com o vocábulo Letramento, de origem inglesa: *literacy*, vem do littera, termo latino, que significa letra, com o sufixo cy associa-se à qualidade, condição de ser.

A terminologia inadequada "letramento" remete a uma dimensão complexa e plural na prática social e de uso da escrita. Recebemos a possibilidade de repensar a diversidade da circulação do homem dos "mundos letrados" são marcados pelo mercado de um universo e na especificidade.

Na realidade deparamos com alguns formatos diferentes de letramentos: O "social" com o "escolar"; para analisar particularidades culturais como: O "letramento das comunidades operatórias da periferia de São Paulo", e entender a aprendizagem específica de cada tipo de letramento (científico, musical, da informática ou dos internautas). Possivelmente a prática é delineada em cada um desses universos e eventos (SOARES, 2003).

De acordo com a autora KATO (1986, p. 7) a primeira a usar o termo em função da escola no Brasil depois da década de noventa, como, "o ambiente da escola é feito para formar cidadãos letrados, capazes de fazer uso de sua língua e também escrita de maneira eficaz." Para que assim, a educação possa fazer sentido para os estudantes e toda comunidade escolar.

A forma de organizar a própria fala tem vários enunciados e critérios diferentes. Podem ser escritos nos textos, as frases longas, curtas e complexas com todas as diversidades de palavras. Na fala precisa ter tempo, ritmo, repetição e também ênfase sonora para a organização do que falamos e ouvimos. As palavras não mudam, são escritas da mesma forma sempre. O diferente na fala será quando variam a sua função no ritmo.

Brito (1997, p.14) menciona que "o papel da escola deve ser o de garantir ao aluno o acesso à escrita e aos discursos que se organizam a partir dela". A certeza é que a instituição escolar e o processo de aprendizagem estão unidos, e a consideração do discente na escrita e nos conteúdos faz parte da qualificação do sujeito, a qual será realizada no ambiente educacional por meio do exercício sistemático e reflexivo.

Além disso, o Brito (2008, p. 3) acrescenta a ideia de "acima de tudo, ser funcionalmente alfabetizado, isto é, ser capaz de usar da escrita para a realização

das tarefas cotidianas características da sociedade urbano-industrial.” Segundo Kleiman (2005), o Letramento foi criado para ser referência do uso da língua escrita tanto na escola quanto no cotidiano dos alunos por onde caminhar fazendo parte da paisagem colorindo a sua vida.

5.2.1 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO E ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

A LDBEN 9493/96, cita em seu Art. 32 orientando “[...] o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo constituem meios para o desenvolvimento da capacidade de aprender e de se relacionar no meio social e político”. Paralelamente, existem iniciativas de vários projetos de alfabetização que acabam ficando guardadas.

O MEC, descrito por um grupo na responsabilidade de Murílio de Avellar Hingel em (1993 – 2003), difundiu a proposta do plano decenal de educação para todos destacando as estratégias para alcançar objetivos e metas para melhorar o desenvolvimento da educação no país com segurança constitucionais e legais.

Desse modo, a política dos profissionais da educação tem que ser engajada no processo de avaliação para melhoria da educação e dando “qualidade e equidade” para atingir padrões educacionais atendendo a população com idade escolar na educação fundamental e jovens e adultos. Seguindo com várias ações:

1. Estabelecimento de padrões básicos para a rede pública;
2. Fixação dos conteúdos mínimos determinados pela constituição;
3. Profissionalização e reconhecimento público do magistério;
4. Desenvolvimento de novos padrões de gestão educacional;
5. Estímulo às inovações;
6. Eliminação das desigualdades educacionais;
7. Melhoria do acesso e da permanência escolar;
8. Sistematização da educação continuada de jovens e adultos;
9. Produção e disseminação do conhecimento educacional e das informações em educação;
10. Institucionalização dos Planos Estaduais e municipais;

11. Profissionalização da administração educacional.

De acordo com essas ações mencionadas, aliadas com o comprometimento na educação, colaborando para que não ocorra evasão escolar e se tenha melhoria na qualidade da Educação brasileira. (MEC, 1993 – 2013).

Em 2012, no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, assumido formalmente pelos governos federal, dos estados, municípios e Distrito Federal de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas tendo a "[...] compreensão do funcionamento do sistema de escrita; o domínio das correspondências grafofônicas, mesmo que dominem poucas convenções ortográficas irregulares e de poucas regularidades, que exijam conhecimentos morfológicos mais complexos; a fluência da leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos" até aos oito anos de idade, estejam, ao final (completar) o 3° ano do Ensino Fundamental, definido como uma criança alfabetizada" (BRASIL, PNAIC, 2012).

Em 2017, foi homologada a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) uma normativa que propõe conteúdos mínimos para cada etapa da escolarização, currículos das escolas públicas e privadas (BRASIL, 2017). De acordo com a BNCC, espera-se que a criança seja alfabetizada no 1º e 2º ano do ensino fundamental, processo que será complementado por outro, a partir do 3º ano, denominado 'ortografização'" (PNA, 2019, p.14).

CAPÍTULO VI

6 AVALIAÇÃO ESTADUAL

Este capítulo apresenta as cidades que compõem cada um dos municípios na pesquisa dos estados, que serão descritos quantos municípios e cidades existem.

Dentre os números que foram aplicados a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), foi feita a escolha de dois municípios de cada estado para serem avaliados. A ideia consiste em descobrir qual estado está tendo melhor ou pior aproveitamento do resultado da ANA.

Desde os anos iniciais, o corpo discente realiza avaliações nas escolas. A respeito desse método avaliativo, Perrenoud (1999, p. 9) faz o seguinte apontamento: “[...] não é uma tortura medieval. É uma invenção mais tardia, nascida com os colégios por volta do século XVII e tornada indissociável do ensino de massa que conhecemos desde o século XIX, com a escolaridade obrigatória”. Por sua vez, Garcia (2003 apud DILIGENTI, 1998, p. 21) diz que:

> [...] termo avaliação é de utilização recente, já que a palavra “exame” era mais frequentemente utilizada para designar provas de conhecimento. Datam aos remotos 1200 a.C. as primeiras práticas de avaliação/exame de que temos notícia. Esses exames eram realizados pela burocracia chinesa com intuito de selecionar (somente junto aos homens) aqueles que deveriam ocupar cargos públicos. Desde seus primórdios, portanto, verificamos na avaliação a predominância de um componente seletivo em detrimento a qualquer aspecto educativo.

Neste contexto, o termo avaliação foi ganhando um espaço cada vez mais amplo. Para tanto, Oliveira (2013, p. 28) explica que “a avaliação educacional no Brasil contempla três modalidades: a da aprendizagem; a do sistema, ou seja, as avaliações externas e a institucional”. Na primeira modalidade, de acordo com a autora, o docente é o agente avaliador enquanto o discente é o avaliado; já na do sistema, o estado fica responsável por avaliar os estudantes, os docentes e as instituições escolares; por fim, na avaliação institucional, a comunidade escolar busca pela melhoria do trabalho interno desenvolvido na instituição de ensino.

Nos últimos anos, a avaliação sistêmica tem ganhado espaço no processo avaliativo da educação brasileira; ela parte de uma matriz de referência, em que os

estudantes são avaliados anualmente, e o corpo docente e a gestão escolar são responsabilizados pelos resultados. Esse método avaliativo é criticado devido a inúmeros fatores, dos quais destacam-se: o estado não é responsabilizado pelo baixo desempenho dos discentes e não dar relevância aos aspectos sociais, políticos e econômicos, ou melhor, associa o processo educacional apenas ao lado quantitativo.

No que diz respeito à qualidade educacional, Pinto (2008, p. 59) declara que “o sistema que é nomeado de avaliação, é apenas testes que não mudam ou contextualizam português e matemática.” Por isso, torna-se insignificante levando em consideração o objetivo de colher informações sobre o conhecimento dos alunos e o trabalho desenvolvido pela escola.

Torna-se possível afirmar que a educação de qualidade tem seus custos; o Estado pode até colocar pressão nas instituições de ensino por meio de leis e decretos, mas a qualidade do processo educacional só será efetiva quando os investimentos estiverem voltados para a qualificação inicial e continuada dos docentes, boas condições de trabalho, salários dignos e boa infraestrutura.

6.1 A EDUCAÇÃO NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

A Lei nº 8.069 (1990), revogada no dia 13 de julho, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), onde mostra todo direito e respeito que uma criança deve ter. No Art. 15, refere-se à criança e ao adolescente como excelência. Além disso, a Lei Estadual nº 4.528/2005 estabelece para o Rio de Janeiro (RJ) novas diretrizes para mudanças do Sistema de Ensino.

O Plano Estadual de Educação para a Educação Básica no Estado do Rio de Janeiro determina objetivos e metas que visam ampliar e universalizar o ensino em todas as etapas da Educação Básica, de modo que todos possam dar prosseguimento aos estudos e se inserir no mercado de trabalho.

É importante mencionar que o Sistema Nacional de Educação (SNE) deve, como afirma SAVIANI (2013, p. 745), "saber lidar com os direitos e como eles acontecem na prática, pois se é um direito deve ser de responsabilidade do poder público prover meios para viabilizar tal prática.” Levando, assim, em consideração todas as demandas e necessidades do público inserido na educação.

De acordo com o G1 (2020), a pontuação das escolas públicas referente ao

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2019 foi de 3.5. Sendo assim, o Rio Janeiro ocupou o 20° lugar entre os estados brasileiros. Caso batesse os 6 pontos, o ensino do Rio Janeiro atingiria a qualidade da educação dos países desenvolvidos.

Os números do Ideb comprovaram a desigualdade existente entre a rede pública e a rede privada de ensino, pois as escolas particulares do Rio Janeiro alcançaram 5.7 pontos. Por isso, Monteiro (2020, p. 17) expõe uma análise quando menciona que “as desigualdades e também o não desenvolvimento deve ser visto como a questão das políticas democráticas. Assim, é necessário sair do seu lugar comum e proporcionar novas experiências em prol da humanização no ambiente escolar.”

Ao analisar esse contexto, Cury (2014, p. 1055), aponta questões que podem justificar este cenário “a exclusão provocada pela desigualdade, inclusive, as que são vistas e notadas de maneira legal.” Por isso, muitos foram os fatores que podem contribuir para o sucesso educacional, como buscar uma forma de diminuir a quantidade de discentes de cada turma. No Rio Janeiro, as turmas estão sempre cheias, o que dificulta a aproximação entre docente e discente e, consequentemente, prejudica a aprendizagem. Além disso, os recursos do ambiente escolar precisam ser oferecidos a todos tanto no aspecto qualitativo quanto no quantitativo.

Conforme alega o RioOnWatch (2017), a busca pela qualidade da educação no Rio de Janeiro não é um fato recente, pois em março de 2016, os alunos organizaram protestos estudantis e ocuparam as instituições de ensino públicas, a fim de exigir melhorias no processo educacional.

Percebe-se que estar dentro de uma escola não é garantia de uma boa educação, torna-se necessário oferecer condições que possibilitam o desenvolvimento integral dos alunos, para que eles possam ter uma aprendizagem significativa e consigam ser ativos no meio social.

6.2 O SISTEMA AVALIATIVO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

Já o Espírito Santo (ES) iniciou uma nova abordagem política, o novo recomeço em sua caminhada devido a tantos tropeços em sua história. Nessa época, teve crescimento e produtividade, expandindo, assim, o desenvolvimento do

Estado.

Após momentos desafiadores, a educação do ES foi modificada em 2003. Mudanças na legislação traçaram o caminho e realizações da Secretaria de Estado da Educação (SEDU). Nessa perspectiva, “a abordagem de temas como gestão escolar, currículo e capacitação do corpo de profissionais pela equipe técnica configurou outras ações de destaque realizadas logo no primeiro ano da nova administração” (MARTINUZZO, 2010, p. 70).

Devido às novas gestões, acontece a Escola Renovada com currículo e profissionais preparados. Sendo assim, tudo começou a clarear na educação do Estado com planejamento de gestão no âmbito escolar. Ainda em 2007, focando em criação e mudanças, oferece uma Secretaria de Estado de Esportes e Lazer (SESPORT) para a população.

Entre 2003 e 2006, novas ideias surgiram em prol da educação capixaba, de acordo com a nova aptidão de gerenciamento com organização de equipe e parceria com os municípios, como aponta MARTINUZZO (2010, p. 70) “foram demonstrados resultados reais para a educação capixaba, viabilizando meios para o sistema educacional. Tais como, o Plano Estratégico Nova Escola.” Assim, a educação, de forma geral, foi apenas avançando.

Diante do novo, o retorno de um bom resultado torna-se visível colaborando com o desenvolvimento nas políticas educacionais das escolas. De 2007 a 2010, segundo Martinuzzo (2010), a estratégia definida por uma Nova Escola firmou o compromisso administrativo do governo do estado com responsabilidade maior, com foco na educação direcionada à base do plano de desenvolvimento do Espírito Santo.

Nesse período, iniciando o ciclo de alfabetização que motivou a gestão de educação da Nova Escola, as matrículas e o tempo na escola foram ampliados. Por esse motivo, novos discentes voltaram à prática, evitando a evasão escolar, o que, consequentemente, também refletiu no aspecto socioeconômico do Estado.

No ano 2000, a Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU/ES) desenvolveu o Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES), a fim de estabelecer um sistema de ensino democrático que atendesse a todos os alunos de forma igualitária (ESPÍRITO SANTO, 2011).

Os resultados desse sistema de avaliação são obtidos de modo específico, ou seja, por meio de uma medida que se chama “Escala de Proficiência”, a qual se

diferencia das avaliações internas, uma vez que avalia o grupo como um todo e não apenas individualmente. Após a obtenção dos resultados, as instituições escolares podem definir metas e ações que ajudarão na promoção de uma educação de qualidade (ESPÍRITO SANTO, 2011).

O presente programa visa avaliar as habilidades e competências estabelecidas pelo ensino de Língua Portuguesa (LP) e Matemática dos discentes dos 1° e 3° anos do Ensino Fundamental (EF) com o exame PAEBES-Alfa, aplicado desde 2000. Por sua vez, a PAEBES, aplicada desde 2004 avalia as habilidades e competências de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências da Natureza dos educandos que estão matriculados no Ensino Fundamental, mais especificamente, nos 5° e 9° anos, como também aqueles que estão nos 1° e 3° anos do Ensino Médio (EM).

Essas provas se configuram pela mesma intenção que é a avaliação permanente e contínua do sistema educacional. No entanto, o PAEBES-Alfa avalia o desenvolvimento estudantil na alfabetização e o PAEBES identifica o mesmo desempenho em áreas do conhecimento e níveis de escolaridade distintos. Infere-se, assim, que os dois programas supervisionam as políticas educacionais e examinam o progresso dos estudantes, de modo que seja oferecido um ensino de qualidade (ESPÍRITO SANTO, 2011).

Portanto, o PAEBES é uma ferramenta eficaz para a prática pedagógica de cada instituição de ensino, ajuda tanto na criação de projetos quanto no planejamento das aulas e contribui com uma educação significativa (ESPÍRITO SANTO, 2011).

Mas em 2013, o estado mediu o nível de aprendizagem dos alunos que concluíram o 3º ano do Ensino Fundamental na Leitura, Escrita e Matemática aplicando a Avaliação Nacional da Alfabetização para chegar a um resultado por uma avaliação de larga escala.

Os resultados obtidos foram: o Espírito Santo foi superior à média do Sudeste com 99,2%, sendo que a Região Sudeste mediu 99,1% e a nacional mediu 97,6%. Comparando esses resultados, o estado capixaba teve a porcentagem observada na aprendizagem de crianças alfabetizadas com base na leitura e matemática de 0,8%, inferior a 50% de aprendizagem no final do 3º ano do Ensino Fundamental.

Observando os resultados, infere-se que a leitura não estava regulada com a escrita, apresentando um número mais inferior com 28,4% comparando com o

resultado nacional de - 1,7%. Em comparação com a Região Sudeste (38,8%), a diferença chega a 10,4%. Assim, 48% das crianças apresentaram um resultado de aprendizagem e 19,6% não estavam dialogando com o nível da escrita no ES.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) introduziu regras nacionais do Pacto Nacional da Educação, onde o Ensino Fundamental deveria ter 9 anos, como também qualificação de profissionais e melhoria nos livros didáticos.

Sobre a oferta de uma educação de qualidade por meio do processo avaliativo, Libâneo (2013, p. 216) menciona que “a avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa”. Nesse sentido, no que diz respeito ao aspecto quantitativo, as notas funcionam como resultados do processo de aprendizagem, mas a educação não deve se resumir a isso, é essencial que os estudantes também sejam submetidos a uma avaliação qualitativa.

6.3 O SISTEMA AVALIATIVO DO ESTADO DE MINAS GERAIS

A Secretaria de estado de Educação de Minas Gerais (MG) realiza o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE), o qual identifica as necessidades e problemas enfrentados pelas instituições de ensino mineiras, de modo que aconteça uma melhoria educacional. Nesse sentido, as avaliações do SIMAVE analisam os resultados atingidos na sala de aula, na instituição escolar e no sistema, de modo que sejam avaliados a alfabetização e os conteúdos relacionados ao Ensino Fundamental e Escola Municipal. (Educacao.mg.gov.br, 2013)

Ademais, o SIMAVE possui duas modalidades, a avaliação interna do Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) e a avaliação externa que acontece por meio do Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) e o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB).

Quanto à aplicação da ANA no estado de Minas Gerais, os números obtidos foram: os alunos estão no nível 3 de Leitura, isto é, 39,1% são capazes de “[...] inferir sentido de expressão ou palavras e assunto em textos verbais e não verbais.” (SAEB, 2018, p. 159) Já o nível de Escrita está mais avançado, em que 63,2% conseguem escrever adequadamente como também atender às especificidades dos textos narrativos, mesmo que ainda possa ocorrer alguns desvios, estes não comprometem a construção semântica.

Por sua vez, em Matemática, 40,7% dos discentes correspondem ao nível 4 de aprendizagem. Desse modo, "verifica-se que a proficiência média do estado encontra- se acima das proficiências médias regionais e nacional da avaliação de matemática." (SAEB, 2018, p. 160) Corroborando com essa afirmação, Saeb (2018) evidencia que a Proficiência Média em Matemática em MG corresponde a 547, 67%; 528, 08% na Região Sudeste e, por fim, 508, 09% no Brasil.

Após a leitura de materiais relacionados ao estado mineiro, torna-se possível afirmar que o sistema avaliativo de Minas Gerais é um dos mais consolidados, sendo "referência para outros estados brasileiros e até mesmo outros países, que constantemente enviam seus técnicos para estudar os instrumentos, metodologia e logística do SIMAVE." (Educacao.mg.gov.br, 2013).

6.4 O SISTEMA AVALIATIVO DO ESTADO DE SÃO PAULO

O estado de São Paulo (SP) é composto por 645 municípios, distribuídos em 42 regiões do governo, portanto, as avaliações escolares são fundamentais para saber como está o desenvolvimento educacional dos estudantes paulistanos.

Em SP, há o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), o qual visa monitorar os avanços da educação básica, a aplicação é feita pela Secretaria da Educação do Estado de SP. Além disso, ele promove a orientação dos gestores, a fim de ocasionar a melhoria no âmbito educacional. No Saresp, os discentes matriculados no Ensino Fundamental (3°, 5°, 7° e 9° anos) e no Escola Municipal (3° ano) fazem avaliações com questões de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e redação. Os resultados são incluídos no Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), o qual indica a qualidade do ensino paulista.

Com a aplicação da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) no Estado de São Paulo, foram obtidos os seguintes resultados: no que diz respeito à Leitura, o número é semelhante ao estado de Minas Gerais, ou seja, 39,6 % dos alunos se encontram no nível 3 que "além da compreensão geral de textos mais longos e complexos, concentra habilidades que requerem relacionar várias informações contidas no texto e um maior nível inferencial" (SAEB, 2018, p.167). Quanto à Escrita, 70% dos discentes estão no nível 4, eles conseguem escrever as palavras corretamente e constroem narrativas.

Em relação à Matemática, os estudantes também estão no nível 4, uma vez que 40% possuem a capacidade de acordo com o SAEB (2018, p. 168), são capazes de: identificar uma categoria associada aos gráficos de barra, resolver problemas de adição e subtração com 3 algarismos", mas ainda assim, tendo a necessidade de melhorar.

Portanto, as avaliações em larga escala, que também são chamadas de avaliações externas, conferem todo o sistema educacional por meio dos dados obtidos pelo Ideb, em que com os resultados, cada instituição escolar pode elaborar ações que visam a qualidade na educação básica.

CAPÍTULO VII

7 METODOLOGIA E PERCURSO DA PESQUISA

A metodologia da pesquisa contribui para desenvolver projetos de pesquisas o qual se valem das técnicas das coletas de dados para a elaboração de objetivos e abordagem metodológica. Dessa forma, a minuciosa explicação para o conceito de metodologia da pesquisa é detalhada e rigorosa no que exalta toda a ação no desenvolvimento dos métodos, ou seja, os caminhos para o proceder do trabalho de pesquisa científica.

A metodologia utilizada nesta pesquisa parte de levantamento bibliográfico com uma análise qualitativa dos sistemas avaliativos de educação do Rio de Janeiro, Espírito Santo, Minas Gerais e São Paulo. A pesquisa tem como intuito metodológico abordar as políticas educacionais brasileiras e seus sistemas avaliativos de alfabetização e letramento para a formação dos alunos.

Assim, como metodologia se valeu dos impactos da Avaliação Nacional da Avaliação (ANA) e seus elementos preponderantes no âmbito do SAEB, PNAIC. A metodologia dessa pesquisa, no entanto, consiste em um assunto relevante para o ensino.

A pesquisa pode-se dizer que percorre um caminho constituído por três elementos intimamente relacionados aos momentos do seu processo, são eles: planejamento, execução e comunicação dos resultados. Para Minayo (2009), esses momentos eram denominados “ciclo da pesquisa” que se inicia por uma inquietação podendo ser movido por uma dúvida, um problema e se finaliza com um produto provisório capaz de possibilitar novas origens e novas interrogações. Vale destacar que os percursos metodológicos se desenvolvem e estão em constante modificação e aprimoração.

Para realizar a análise de dados foram analisados os documentos estaduais avaliativos do estado do Rio de Janeiro, Espírito Santo, Minas Gerais e São Paulo. Desse modo, fez-se um levantamento bibliográfico das avaliações estaduais e analisou os métodos avaliativos no processo de ensino nas instituições e a importância dos Sistemas Nacionais que compõem esses sistemas de educação.

Ao discorrermos sobre a educação no estado do Rio de Janeiro, valeu-se das escolas públicas do estado do Rio de Janeiro, analisando os pontos do (Ideb) Índice

de Desenvolvimento da Educação Básica e a qualidade da educação entre a escola pública e privada.

Sendo assim, ao percorrer pelo sistema de avaliação do estado do Espírito Santo (SEDU/ES) foi possível analisar o Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES), observando seu currículo e as competências designadas nas áreas de Língua Portuguesa.

E, por fim, a análise do sistema avaliativo de São Paulo nos 645 municípios que há o Sistema de Avaliação de Rendimento Escola que visa monitorar os avanços da educação básica com a aplicação da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

7.1 COLETA DE DADOS

A presente coleta foi possível devido a um relatório governamental, onde trabalhou-se com questionários para o gestor da unidade escolar e outro para o professor alfabetizador. Os documentos foram disponibilizados de forma *online* pelos Fatores Associados da Educação Básica (FAEB). Após avaliação não satisfatória dos resultados obtidos pelo sistema e considerando-se que a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) é parte integrante do SAEB, procurou-se utilizar os dados obtidos pela Aneb/Anresc. Para a compreensão dos resultados, levou-se em consideração os indicadores das instituições escolares produzidas a partir do Censo Escolar.

A partir disso, o Relatório SAEB\ANA (2016) montou um esquema de gráficos dos estados em análise para exemplificar os dados obtidos, tais como, nível de leitura e escrita, conforme pode ser observado nas figuras abaixo. Além de também expor questões para acessibilidade, formação dos docentes, complexidade da gestão das escolas, biblioteca e sala de leitura, nível socioeconômico das unidades, tamanho das turmas e acesso à internet e computadores.

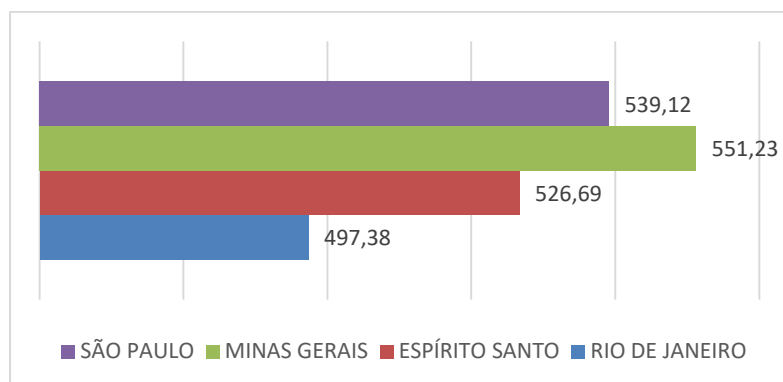
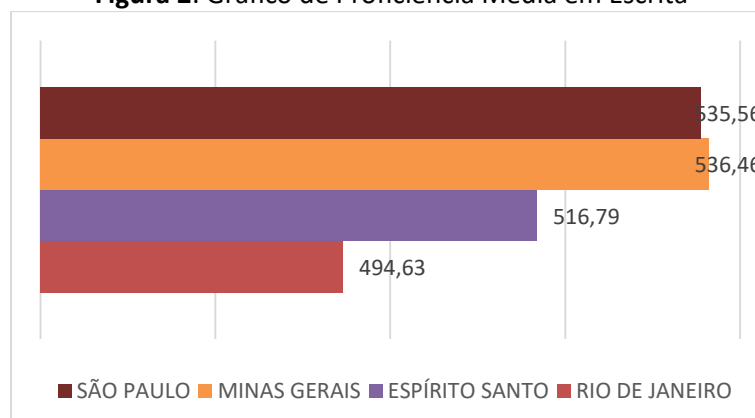
Figura 1: Gráfico de Proficiência Média em Leitura

Fonte: SAEB/ANA, 2016 (Adaptado para este trabalho).

Figura 2: Gráfico de Proficiência Média em Escrita

535,56
536,46
516,79
494,63
SÃO PAULO MINAS GERAIS ESPÍRITO SANTO RIO DE JANEIRO

Fonte: SAEB/ANA, 2016 (Adaptado para este trabalho).

Diante dos pontos apresentados, obteve-se uma porcentagem através da coleta de dados alcançados. Tendo assim, os resultados de proficiência no SAEB/ANA. Depois de cada análise, apresentava-se um resumo explicativo do que fora constatado em leitura e escrita nos diversos níveis.

7.2 TRIANGULAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

É preciso compreender o conceito de triangulação antes de discorrermos sobre a triangulação de dados para esclarecer alguns pontos da pesquisa. A concepção de triangulação está associada à técnica de navegação por pelo menos três pontos distintos para determinar e identificar de um objeto de análise. Vários são as abordagens e definições para o conceito de triangulação no âmbito da metodologia da pesquisa, Gray 2012 afirma ao se reportar ao método de triangulação que:

> A princípio, a triangulação foi conceitualizada como uma estratégia para a validação de resultados obtidos com métodos individuais. O foco, porém, tem sido deslocado cada vez mais na direção de enriquecer e de superar os potenciais epistemológicos (sempre limitados) do método individual. (GRAY, 2012, p. 12).

A triangulação de dados consiste em uma alternativa para validar os múltiplos métodos utilizados na pesquisa, assim, assegura a compreensão mais complexa do que está sendo investigado. Sendo possível permitir que o fenômeno estudado seja visto de uma outra perspectiva é abordado de diversas maneiras.

Para Weiss (1999), quando se valemos de utilizar o referido método os resultados como as evidências da pesquisa passam a ser mais complexas e embasadas, pois se reduzem em fatos verídicos e comprovados nos eventuais vieses do processo de coleta. É importante destacar que na triangulação de dados, não se pode considerar apenas os múltiplos métodos de dados, mas também diferentes tipos de dados qualitativos e quantitativos. Com relação às atividades de pesquisa que utilizam mais de um método, o fenômeno da triangulação de dados deve ser ampliado para a utilização de mais de uma fonte de dados pelo pesquisador.

Segundo Flick 2013:

> Combinação de diferentes métodos, grupos de estudo, ambientes, períodos de tempo e perspectivas teóricas para lidar com um fenômeno Estudo de um tema e um problema de pesquisa com base em duas perspectivas privilegiadas, assumindo diferentes visões a respeito da questão de pesquisa e combinando diferentes tipos de dados sob a mesma abordagem teórica para a produção de mais conhecimento do que seria possível com base em uma só perspectiva (FLICK, 2013, p. 45).

Observando os aspectos convergentes e discutidos sobre as definições do processo de triangulação, em específico os de dados, esse método é possível compreender a combinação dos distintos métodos de coleta e de análise de dados em diferentes perspectivas teóricas e propósitos de consolidação de suas conclusões relacionadas ao contexto investigado.

Várias são as contribuições do método de uso da triangulação de dados. Usar a triangulação como procedimento de pesquisa tem diversas vantagens, inicialmente está na postura do pesquisador diante do seu objeto de estudo se valendo de indagações para uma pesquisa mais completa e complexa requerendo conceitos e formas de se realizar a pesquisa que, consequentemente, conduz o pesquisador a

revisar seu método de construção do conhecimento, e com isso enriquecer seu estudo.

O processo de triangulação de dados é fundamental para promover amplitude e profundidade aos estudos e pesquisas na medida em que possibilita a duplicação e reprodução dos estudos pelos métodos qualitativos, assim supera as limitações do uso de somente um método na produção da pesquisa e conhecimentos, ao combinar diferentes métodos de produção de conhecimento aumenta-se o grau de relevância.

Estados	Estimativa de alunos	% de alunos presentes	Níveis de Leitura	% de alunos	Níveis de Escrita	% de alunos
RJ	159.048	79%	2	36,7%	4	59%
ES	261.183	91%	3	39,1%	4	63,2%
MG	261.183	90,5%	3	39,1%	4	63,2%
SP	495.430	89,9%	3	39,6%	4	70%

Quadro 5: Comparativo entre os estados.
Fonte: SAEB/ANA, 2016 (Adaptado para este trabalho).

As escolhas das metodologias. Com isso, nessa perspectiva para fundamentar a pesquisa foi necessário se valer de estudos bibliográficos quanto documental dos sistemas avaliativos dos estados apresentados os dados e verificar as instituições de ensino.

Após os levantamentos e pesquisas realizadas, far-se-á uma análise sobre tudo o que fora observado e constatado acerca das avaliações dos estados: Rio de Janeiro (RJ), Espírito Santo (ES), Minas Gerais (MG) e São Paulo (SP), conforme está representado no quadro abaixo.

No estado do Rio de Janeiro esperava-se por 159.048 alunos, sendo que 79% estavam presentes e participaram. No âmbito da leitura 36,7% dos discentes encontram-se no Nível 2- que visa a compreensão de textos simples. Na escrita, 59% dos estudantes estão no Nível 4 – conseguem escrever os vocábulos de forma correta, no entanto, alguns desvios prejudicam o sentido das narrativas construídas. É preciso atenção ao fato de que 35,2% dos estudantes estão nos níveis 1, 2 e 3, que diz respeito àqueles que cometem desvios gramaticais, os quais dificultam a compreensão dos textos.

No estado do Espírito Santo foram analisados 261.183 estudantes, sendo que 91% estavam presentes e participaram. No quesito leitura, 39,1% dos estudantes

estão no Nível 3 – que é a compreensão geral de textos mais longos e complexos, concentra habilidades que requerem relacionar várias informações contidas no texto e um maior nível inferencial.

Já na escrita, o mesmo estado teve como resultado que, 63,2% dos estudantes encontram-se no Nível 4 - os estudantes provavelmente escrevem as palavras apresentadas corretamente, independentemente de sua complexidade, e atendem à proposta de construir uma narrativa, embora ainda possam incorrer em desvios que comprometem parcialmente o sentido desta. Sendo assim, é preciso atenção ao fato de que 20,8% dos estudantes encontram-se nos níveis 1, 2 e 3.

No estado de Minas Gerais, esperava-se por 261.183 estudantes, sendo que 90,5% compareceram e participaram. A respeito da leitura, 39,1% dos educandos estão no Nível 3 - que diz respeito à compreensão geral de textos mais longos e complexos, concentra habilidades que requerem relacionar várias informações contidas no texto e um maior nível inferencial, tais como inferir sentido de expressão ou palavras e assunto em textos verbais e não verbais.

Já na escrita, 63,2% dos estudantes estão no Nível 4 - onde os estudantes provavelmente escrevem as palavras apresentadas corretamente, independentemente de sua complexidade, e atendem à proposta de construir uma narrativa, embora ainda possam incorrer em desvios que comprometem parcialmente o sentido desta.

Por isso, é preciso atenção ao fato de que 20,8% dos estudantes estão concentrados nos níveis 1, 2 e 3, que compreendem desde aqueles que ainda não escrevem palavras ou as escrevem de forma incompreensível até os estudantes que produzem textos com desvios que comprometem sua compreensão.

No estado de SP, esperava-se por 495.430 estudantes, sendo que 89,9% estavam presentes e participaram. No âmbito da leitura 39,6% dos estudantes estão no Nível 3 - além da compreensão geral de textos mais longos e complexos, concentra habilidades que requerem relacionar várias informações contidas no texto e um maior nível inferencial, tais como inferir sentido de expressão ou palavras e assunto em textos verbais e não verbais.

Na escrita, 70% dos estudantes estão no Nível 4 - os estudantes provavelmente escrevem as palavras apresentadas corretamente, independentemente de sua complexidade, e atendem à proposta de construir uma narrativa, embora ainda possam incorrer em desvios que comprometem

parcialmente o sentido desta.

Logo, conclui-se que, é preciso ter atenção ao fato de que 17,1% dos estudantes estão concentrados nos níveis 1, 2 e 3, que compreendem desde aqueles que ainda não escrevem palavras ou as escrevem de forma incompreensível até os estudantes que produzem textos com desvios que comprometem sua compreensão**.**

7.3 ANÁLISE DE APRENDIZAGEM E SISTEMA EDUCACIONAL

Ao analisar o conceito de aprendizagem torna-se necessário pensar que é uma ação que provém da experiência do indivíduo. Tal concepção significa também não enxergar esse ser humano como uma ‘tábua rasa’, sem nenhum tipo de contribuição para a sociedade. Ao contrário, é alguém que possibilita ao meio que vive uma multiplicidade de conteúdos socioculturais que vão muito além das abordagens escolares.

Diante disso, a experiência de aprendizagem no estado do Rio de Janeiro é dada a partir da proposta de avaliação feita pelo Ideb, tendo como conclusão que os alunos estão aquém do esperado, logo, não tendo um bom rendimento no quesito aprendizagem. Levando o sistema de ensino a pensar que o número de alunos na sala de aula tem sido um dos causadores deste problema, já que nas escolas de ensino privado, onde se tem um menor número de alunos, não encontram essa dificuldade.

Paralelo a isso, no âmbito da leitura, os alunos encontram-se no nível 2, ou seja, são textos simples, onde eles começam a compreender os gêneros e fazem resgate de título e frase inicial. Verifica-se que a proficiência média do estado se encontra abaixo das proficiências médias regional e nacional da avaliação de leitura. Na escrita, o caso é um pouco melhor, os alunos escrevem palavras corretamente, independentemente do seu nível de complexidade. No entanto, esse número não é de 100%, mas de grande parte dos alunos.

O estado do Espírito Santo realiza o processo de aprendizagem através das habilidades e competências por meio do ensino de Língua Portuguesa e Matemática (1º e 3º - EF); Língua Portuguesa, Matemática e Ciências da Natureza (5º e 9º - EF e 3º - EM), verificam-se como uma prática pedagógica muito positiva e alcançando

bons frutos na aprendizagem. Unindo também, a ação de projetos que contribuem com uma educação mais significativa. Diante disso, no âmbito da leitura os alunos alcançaram o nível 3, sendo capazes de fazer a leitura de textos e gêneros mais complexos. Sabendo também expressar-se de maneira verbal e não verbal. As pesquisas verificam que a proficiência média do estado está baixa.

Em seguida, o estado de Minas Gerais, faz um trabalho voltado para identificar as carências pelas escolas, para que assim, consigam melhorar a prática educacional. São utilizadas avaliações como o SIMAVE para analisar o que foi alcançado em sala e na escola como um todo: profissionais e estrutura.

Finalizando, no estado de São Paulo, na edição do SAEB/ANA 2016, participaram 6.160 escolas, das quais 5.615 tiveram seus resultados divulgados em Leitura e Escrita e 5.837. Em leitura SP está junto com o ES, apresentando-se no nível 3 em leitura, onde os estudantes já começam a fazer leitura de textos mais complexos e maiores. Verificando que a proficiência média do estado se encontra acima das proficiências médias regionais e nacional da avaliação de leitura. Depois, ao analisar o âmbito de escrita, assim como nos outros estados o nível também é melhor, estando no nível 4, podendo já escrever palavras mais complexas de maneira correta. Logo, verifica-se que a proficiência média do estado encontra-se acima das proficiências médias regionais e nacionais da avaliação de escrita.

O sistema educacional dos estados Rio de Janeiro, Espírito Santo, Minas Gerais e São Paulo, baseia-se em descobrir maneiras de colaborar com o processo de aprendizagem na alfabetização. Para isso, o sistema trabalha com algumas formas de avaliação, que vão desde os professores e alunos, à estrutura da escola. As avaliações são realizadas para avaliar o conhecimento do aluno e junto disso fazem uma coleta de informações para saber se o processo educacional obteve resultados significativos.

No estado do Rio de Janeiro o trabalho é feito a partir do IDEB onde fica constatado que os projetos de melhoria ficam apenas nos propósitos e não se refletem na realidade. Isso fica claro quando as escolas públicas no ano de 2019 ficam com o seu índice de desenvolvimento muito aquém do esperado, provocando muita insatisfação e preocupação. Deixando cada vez mais em voga o nível de desigualdade no país quando analisa-se a partir das escolas de rede privada de ensino, onde estas alcançam a nota de 5.7 de 6.

Já no Espírito Santo, após as mudanças realizadas em 2003, também na

legislação, foram desenvolvidos novos rumos para a educação, a fim de terem profissionais mais preparados para atenderem à carência do público escolar. Além disso, o olhar para o esporte e lazer fez total diferença. Após encaixarem a proposta veio o PAEBES-Alfa em 2004 para formalizarem todos os projetos para a educação.

Em Minas Gerais , o SIMAVE tem por objetivo entender as necessidades das escolas para assim traçar melhorias. Com isso, aconteceu o desenvolvimento de dois tipos de avaliação: a interna (PAAE) e a externa (PROALFA). Podendo já obter avanços na leitura e muito mais na escrita.

Para finalizar, em São Paulo, o (SARESP) aplicado pela Secretaria de Educação de São Paulo, colabora com os gestores propondo melhorias para a estrutura escolar. No Saresp, os discentes do 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio fazem avaliações com questões de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e redação. Os resultados são incluídos no Índice de Desenvolvimento da Educação do estado de São Paulo (Idesp), o qual indica a qualidade do ensino paulista.

7.4 RESULTADOS

A partir dos resultados obtidos ao longo da pesquisa, pode-se observar que as expectativas geradas sobre o nível de alfabetização, com base nas avaliações realizadas, não são positivas. Principalmente no que se refere ao estado de Minas Gerais e São Paulo, onde o nível de leitura, escrita e matemática são baixos diante do esperado. Assim, o percurso ainda é extenso para que os índices no processo de alfabetização sejam alcançados.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é um dos meios mais poderosos para colaborar com a qualificação do indivíduo. Fala-se isso pensando no quesito emocional, familiar, social, psicológico e ainda visa a melhoria do futuro. Pensando assim, as práticas pedagógicas necessitam dia após dia serem repensadas e reformuladas para que o objetivo central da educação seja alcançado de forma positiva na vida dos alunos.

Observa-se que os níveis de Alfabetização carece de atenção mediante sua prática didáticas, o trabalho resslata essa importância no processo de conheciemento dos discentes. Essa fase inicial dará bases para os outros níveis, então o sistema educacional deve investir e se atenta quanto as suas metodologias de avaliações e ensino.

A partir dos estudos realizados e da metodologia em análise, acredita-se ser necessário uma reformulação na prática pedagógica ao ser aplicado os exames de avaliação dos níveis de alfabetização, é necessário que a metodologia utilizada seja realizada de forma didática no processo de avaliação e adaptados ao nível de alfabetização, logo que, essa fase é primordial no desenvolvimento escolar e educacional dos alunos.

Visando assim, melhorar cada vez mais significativas no processo da alfabetização. Afinal, este é um dos momentos de maior valia na formação acadêmica do aluno, para que, a partir de uma boa leitura, este seja capaz de ter uma melhor compreensão do que ler e será além de um bom aluno para o sistema educacional, mas um ser humano capaz de observar o mundo de uma maneira melhor e mais significativa para todos à sua volta.

CONCLUSÕES

Durante a pesquisa podemos observar que as escolas, professores desconhecem as técnicas e como são calculado os índices, e demonstram desinteresse para os aspectos metodológicos sobre a Avaliação Nacional da Alfabetização. Com isso, não interessa–se para conhecer profundamente a prática pedagógica.

Esse conhecimento será a esperança de contribuições para ser explorado no contexto nacional, buscamos melhoria para incluir na prática do dia a dia da sala de aula, dos primeiro, segundo e terceiro anos do ensino fundamental.

Após o resultado da Avaliação Nacional da alfabetização, poderíamos fazer uma escala de proficiência, onde cada escola pudesse trabalhar a especificidade de seus alunos adequando as atividades para o sucesso da aprendizagem.

Essa colaboração é importante para a contribuição de um país democrático com empenho com ações e inovações contra a exclusão e também o índice alto de analfabetismo.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Brasil no Século XX:** o desafio da educação. In: História da Educação e da Pedagogia. 2ª ed. rev. e atual. São Paulo: Moderna,

1996.

AZEVEDO, Fernando de. et al. **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959).** Recife: Massangana, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1979.

BECKERT ZAPPELLINI, MARCELLO; GHISI FEUERSCHÜTTE, SIMONE: **O USO DA TRIANGULAÇÃO NA PESQUISA CIENTÍFICA BRASILEIRA EM ADMINISTRAÇÃO Administração**: Ensino e Pesquisa, vol. 16, núm. 2, abril-jun, 2015, pp. 241-273. Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração, Rio de Janeiro, Brasil.

BELLO, Luiz de Paiva. **História da Educação no Brasil.** Disponível em: http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/. Acesso em: 03 mar. 2022.

BERGER, Miguel André. **Avaliação da aprendizagem:** mecanismo de exclusão ou inclusão do aluno? Desvelando o discurso e a prática no curso de formação de professores. São Cristóvão-SE: UFS, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas.** 2. ed. São Paulo: Edusp, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução N° 4, De 13 De Julho De 2010.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 14 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. PNA POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO/SECRETARIA DE ALFABETIZAÇÃO. – BRASÍLIA: Mec, Sealf, 2019. Disponível http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/caderdo_final_pna.pdf. Acesso em: 22 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Preciso "ensinar" o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas, Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRITTO Luiz Percival Leme. Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento, **Calidoscópio**, v. 5, n. 1, p. 24-30, jan./abr. 2007. Disponível em: http://www.revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/5619/28. Acesso em: 15 mar. 2022.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Contra o consenso:** Cultura Escrita, Educação e

Participação. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **A Sombra do Caos:** Ensino de Línguas x Tradição Gramatical. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

CAMARGO, Rubens Barbosa; ADRIÃO, Theresa. A gestão democrática na Constituição Federal de 1988. In: OLIVEIRA, R.; ADRIÂO, T. **Gestão, Financiamento e Direito à Educação.** 3 ed. São Paulo: Xamã, 2007.

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB fácil:** leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

CASTRO, Cláudio de Moura. As três leis do Império Tupiniquim. **Revista Veja,** São Paulo, Abril, ed. 1825, ano 36, n. 42, p. 20, 22/28 out. 2003.

CARDOSO, Carlos Luiz, HIRAI, Rodrigo Tetsuo. Para a Compreensão da Concepção de “Aula Abertas” Na Educação Física Escolar: orientada no aluno, no processo, na problematização, na comunidade. Motrivivência, Ano XVIII, n° 27, p. 119-136 Dez, 2006.

CERQUEIRA, Aliana Georgia Carvalho et al. A trajetória da LDB: um olhar crítico frente à realidade brasileira. *In:* CICLOS DE ESTUDOS HISTÓRICOS, 20., 2009, Ilhéus. **Anais [...]** Ilhéus: UESC, 2009. p. 1-6.

CURY, Carlos, R. J. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 2, p. 4-17, maio/ago. 1996.

CUNHA, Murilo Bastos. Estudo de usuários: visão global dos métodos de coleta de dados. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 12, n. 2, p. 168 a 184, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pci/a/h6HP4rNKxTby9VZzgzp8qGQ/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 16 maio 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A qualidade da educação brasileira como direito. **Educação & Sociedade**, v. 35, p. 1053-1066, 2014.

DECRETO Nº 48.744, DE 28 DE DEZEMBRO DE 2011, - Institui o **Sistema Estadual de Avaliação Participativa do Estado do Rio Grande do Sul – SEAP/RS.** Disponível em: http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/DEC%2048.744.pdf. Acesso em: 14 maio 2022.

DEMO, Pedro. **A nova LDB:** ranços e avanços. 13 ed. Campinas: Papirus, 2002.

Dicio, **Dicionário Online de Português.** Porto: 7Graus, 2022. Disponível em: https://www.dicio.com.br/sobre.html. Acesso em 18 mar. 2022.

DILIGENTI, Marcos Pereira. **Avaliação participativa no ensino superior e profissionalizante.** Porto Alegre: Mediação, 2003.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: Limites e Perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100, Especial, p. 921-946, out. 2007.

DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira. Sistema Nacional de Educação e Planejamento no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 71, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/mFPQ8C7qNnpbwz7DmwCY9Ff/?lang=pt format=pdf. Acesso em: 16 maio 2022.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o "aprender a aprender":** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria Vigotskiana. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

ECCOS – Revista Científica, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 261-284, jul./dez. 2007.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. Paebes 2011. **Revista do Sistema.** Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação- CAEd, Juiz de Fora, 2011, v.1,p. 5-15, jan./dez. 2011. Disponivel em: http://www.paebes.caedufjf.net/wpcontent/uploads/2012/06/PAEBES_VOL1_2011.p d f. Acesso em: 14 maio 2022.

FAGUNDES, Augusta Isabel Junqueira. **LDB – Dez anos em ação**. Disponível em: http://www.ipae.com.br/ldb.htm. Acesso em: 22 abr. 2022.

FELIX, Lúcia Fernanda Ramires. **O Conselho Escolar como protagonista da autoavaliação da Escola Pública:** o caso do Sistema Estadual de Avaliação Participativa do Rio Grande do Sul. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/157038/001017706.pdf?sequence=1&is Allowed=y. Acesso em: 14 maio 2022.

FERREIRO Emília. **Alfabetização em Processo.** Trad. Marisa do Nascimento Paro e Sara Cunha Lima. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2001,136p.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa.** Porto Alegre: Penso, 2013.

GALLO, Sílvio**. Filosofia da Educação no Brasil do século XX**: da crítica ao conceito.

Gestão Escolar: **O que é, estratégias e tudo sobre**. Disponível em:

https://escolaemmovimento.com.br/blog/gestao-escolar/. Acesso em: 12 jun. 2022.

GHIRALDELLI. Jr., Paulo. **História da Educação.** (Coleção magistério, 2º grau. Série formação do professor) 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 1994.
GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIUSTA, Agnela da Silva. Concepções de Aprendizagem e Práticas Pedagógicas.

Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 29, n. 1, p. 17 a 36, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/y9JvZV8HZRFN3XtvJ8vf9Rk/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 16 maio 2022.

GOHN, Maria da Glória. Educação formal, informal e não formal na educação em ciências. **Ciências em tela**, v. 7, n. 2, 2014. Disponível em: http://www.cienciaemtela.nutes.ufrj.br/artigos/0702enf.pdf. Acesso em: 15 mar. 2022.

GONÇALVES, Clara Germana de Sá. **Administração Educacional como processo de mediação interna e externa à escola.** Paidéia, 5 ago. 1993. Disponível em: https://www.scielo.br/j/paideia/a/f66NTghc5jBYJgF3tvsgnzr/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 23 abr. 2022.

GONZÁLEZ, J. L. C. Trabalho e Cotidiano. In: BATISTA, R. L.; ARAÚJO, R. (Orgs.). **Desafios do Trabalho:** Capital e Luta de Classes no Século XXI. Maringá: Práxis, 2003, p. 55-82.

GRACINDO, Regina Vinhaes. **Gestão democrática nos sistemas e na escola.** Brasília: Universidade de Brasília, 2009.

JOHN Dewey / Robert B. Westbrook; Anísio Teixeira, tradução (org.) José Eustáquio Romão, Verone Lane Rodrigues – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

KATO, M. A. 1986. No mundo da escrita – uma perspectiva psicolingüística. São Paulo, Ática, 144p.

______. Lei de Diretrizes e Bases e perspectivas da educação nacional. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 8, p. 72-85, maio/ago. 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LONGAIGH, Ciara Ní. Uma Introdução à Educação Pública no Rio de Janeiro. Tradução de Kris Bruscatto. **RioOnWatch**, Rio de Janeiro, 17 fev. 2017. Disponível em: https://rioonwatch.org.br/?p=24544. Acesso em: 15 maio 2022.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINUZZO, José Antonio. Novo Espírito Santo - Governo do Estado 2003 - 2010/Vitória: **Governo do Estado do Espírito Santo**, 2010. Disponível: https://iepecdg.com.br/podcast/wp-content/uploads/2021/09/vdocuments.com. Acesso em: 01 maio 2022.

MARÇAL RIBEIRO, Paulo Rennes. História da Educação Escolar no Brasil: Notas para uma reflexão. Paideia, v. 4. Ribeirão Preto: 1993. Disponível em: https://www.scielo.br/j/paideia/a/DDbsxvBrtzm66hjvnLDdfDb/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 22 abr. 2022.

MÁXIMO, Luciano. MEC estuda reorganizar sistema de avaliações da educação básica. **Valor**, 2012. Disponível em: https://valor.globo.com/brasil/noticia/2012/11/22/mec-estuda-reorganizar-sistema-de-avaliacoes-da-educacao-basica.ghtml. Acesso em: 11 jun. 2022.

MELO, E.P.C.B.N. PNAIC: uma análise crítica das concepções de alfabetização presentes nos cadernos de formação docente. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2015.

MERRIAM, S. B. **Qualitative research and case study applications in education.** São Francisco (CA): Jossey-Bass, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; GOMES Romeu; FERREIRA Deslandes. (Orgs.). **Pesquisa Social:** Teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda. Entre experiências e saberes: narrativas de professores em exercício nos anos iniciais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 38, n. 2, p. 01-21, abr./jun. 2020.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Um balanço crítico da "Década da Alfabetização" no Brasil. **Cad. CEDES**, Campinas, nº 89, p. 15-34, 2013.

NUNES, Antônio Vidal, 1957 - Fundamentos filosóficos da educação / Antônio Vidal Nunes. - Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Núcleo de Educação Aberta e à Distância, 2010.

OLIVEIRA, Cleide Pereira. **Avaliação Institucional na Educação Básica:**

limitações e possibilidades. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, Universidade do Estado da Bahia, 2013. Disponível em: https://docplayer.com.br/16698352-Avaliacao-institucional-na- educacao-basica-limitacoes-e-possibilidades.html. Acesso em: 14 maio 2022.

OLIVEIRA, João Batista Araújo. Política Nacional de Alfabetização (PNA) BRASIL CADERNOS PNAEFINAL INDD. 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf. Acesso em: 15 out. 2021.

OLIVEIRA João Ferreira de; Moraes Karine Nunes de; Dourado Luiz Fernandes; ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL NA PERSPECTIVA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA – UFG. Disponível em: http://moodle3.mec.gov.br/ufscar/file.php/1/gestores/politica/pdf/texto2_2.pdf. Acesso em: 20 fev. 2022.

OSAKABE, H. 1983. Considerações em torno do acesso ao mundo da escrita. In: ZILBERMAN, R. Leitura em crise na escola – as alternativas do professor. 2. ed., Porto Alegre, Mercado Aberto, p. 147-152.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PILETTI, Claudino. **Filosofia da Educação.** 9. ed. São Paulo: Ática, 1997.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso na pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisas**, n. 114, p. 179 a 195, 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/FGx3yzvz7XrHRvqQBWLzDNv/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 16 maio 2022.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O custo de uma educação de qualidade. In: CORREA, Bianca Cristina; GARCIA, Teise Oliveira. (Orgs.). **Política educacionais e organização do trabalho na escola.** São Paulo: Xamã, 2008.

Relatório SAEB/ANA 2016: panorama do Brasil e dos estados. – Brasília**: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, 2018. Disponível em: http://portal.sedu.es.gov.br:83/PDFs/DIAGNOSTICO.pdf. Acesso em 02 maio 2022.

ROCHA, Maria de Jesus Trindade. Organização Escolar. *In:* JESUS, Maria de. **Blog Educação.** Pelotas, 1 set. 2011. Disponível em:

https://assessoriaeducacionalempresarial.blogspot.com/2011/09/organizacao-escolar.html. Acesso em: 22 abr. 2022.

ROESCH, S. M. A. **Projetos de estágio do curso de administração:** guia para pesquisas, projetos, estágios e trabalhos de conclusão de curso. São Paulo: Atlas, 1996.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil.** 17. ed. Petrópolis: Vozes, 1978.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. Um gosto amargo de escola: relação entre currículo e fracasso escolar. São Paulo: PUC, 1997 [Tese de doutorado].

SANTOS, Émina. Educação como direito Social e a escola como espaço protetivo de direitos: uma análise à luz da legislação educacional brasileira. UFPA, v. 45. Belém do Pará: 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/8pQkJ9rFx8cLKswHFWPfVTG/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 22 abr. 2022.

SANTOS, José Douglas Alves dos; MELO, Aísha Kaderrah Dantas; LUCIMI, Marizete. Uma Breve Reflexão Retrospectiva da Educação Brasileira (1960- 2000): Implicações Contemporâneas. *In:* IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”, 15., 2012, João Pessoa. **Anais [...]** João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2012. p. 1-15.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais.** Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007.

SAVIANI, Demerval. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, jul. /set. 2013.

SAVIANI, Demerval. História das Idéias Pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2010. A Ideia de Sistema Nacional de Ensino e as Dificuldades para sua Realização no Brasil do Século XIX. Disponível em: http://www.fe.unicamp.br/dermeval/texto2001-1.html. Acesso em: 28 fev. 2022.

SAVIANI, Dermeval. O Legado Educacional do Regime Militar. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em: https://www.cedes.unicamp.br/. Acesso em: 26 jun. 2022.

SAVIANI, Demerval. Sentido da pedagogia e o papel do pedagogo. In: Revista ANDE, São Paulo, n. 9, 1985.

SEAP/RS. **Sistema Estadual de Avaliação Institucional Participativo - RS**,

2011. Disponível em: http://www.educacao.rs.gov.br/dados/seap.pdf. Acesso em: 14 maio 2022.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A filosofia da educação no Brasil: esboço de uma trajetória. In: GHIRALDELLI JR., P. (Org.). **O que é filosofia da educação?** 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – Simave. **Educacao.mg.gov.br**, 19 abr. 2013. Disponível em: https://www2.educacao.mg.gov.br/ajuda/page/15115-simave. Acesso em: 05 maio 2022.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** 6 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

SOARES, Magda, Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, Letramento e Alfabetização. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação- ANPED, 2004.

SOUZA, José Clécio Silva de; SANTOS, Mathéus Conceição. Contexto histórico da educação brasileira. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 12, 25 jun. 2019. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/12/contexto- historico-da-educacao-brasileira. Acesso em: 22 abr. 2022.

SOUZA, José Clécio Silva e. Educação e História da Educação no Brasil. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 18, 27 nov. 2018. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/18/23/educao-e-histria-da-educao-no- brasil. Acesso em: 22 abr. 2022.

TEIXEIRA, Mônica; NASCIMENTO, Tatiana. RJ fica em 20° lugar no ranking da educação de ensino médio no Brasil. **G1**, Rio de Janeiro, 16 set. 2020. Disponível em: https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2020/09/16/rj-fica-em-20-lugar-no-ranking-da-educacao-de-ensino-medio-no-brasil.ghtml. Acesso em: 15 maio 2022.

TEIXEIRA, Enise Barth. A Análise de Dados na Pesquisa Científica importância e desafios em estudos organizacionais, 2003.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 2002.

UNESCO. Conferência Internacional de EJA. Alemanha, Hamburgo, 1999. Educação para os objetivos de desenvolvimento sustentável: objetivos de aprendizagem. REVISTA PEA-UNESCO. Brasília: Unesco, ano 9, n. 11, 2017. Disponível em: http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/23893. Acesso em: 25 out. 2021.

UNESCO, Plano decimal de educação para todos, Brasília: MEC, 1993- Versão

atualizada. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br. Acesso em: 20 fev. 2022.

WACHOWICZ, Lilian Anna, ROMANOWSKI, Joana Paulin. Avaliação formativa no ensino superior: que resistências manifestam os professores e os alunos? In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. (Orgs.). Processos de Ensinagem na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: Univille, 2006. p. 121-139.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. (Org.). **Avaliação em larga escala:** foco na escola. São Leopoldo: Oikos; Brasília, DF: Líber Livro, 2010.

ZANELLA, Liane Carly Hermes, **Metodologia de Pesquisa.** 2ª edição revisada e atualizada. Universidade Federal de Santa Catarina / Sistema UA, 2011.

ANEXOS

ANEXO 1

RELATÓRIO SAEB/ANA 2016
PANORAMA DOS ESTADOS

RELATÓRIO SAEB/ANA 2016
PANORAMA DO BRASIL E DOS ESTADOS

DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
DAEB

RELATÓRIO SAEB/ANA 2016

PANORAMA DO BRASIL E DOS ESTADOS

BRASÍLIA-DF
AGOSTO/2018

SUMÁRIO

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

GRÁFICOS

QUADROS

TABELAS

APRESENTAÇÃO

O Relatório da Edição 2016 do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Avaliação Nacional de Alfabetização (SAEB/ANA), produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), tem por objetivo apresentar os resultados dos instrumentos de avaliação aplicados em novembro de 2016. O documento serve como subsídio para compreensão e análise do cenário nacional e das 27 unidades da federação. A publicação do Relatório, prevista na Portaria INEP nº 410, de 22 de julho de 2016, visa dar continuidade ao processo de disseminação das informações da avaliação, já divulgadas nos Boletins das Escolas, no Painel Educacional de Estados e Municípios e nos Microdados. O documento elaborado tem a função de subsidiar gestores e demais profissionais da educação envolvidos em atividades de planejamento, implementação e avaliação de políticas educacionais.

Considerando a existência de documentos anteriores, já disponíveis no Portal do Inep, que detalham a concepção e os pressupostos da avaliação – Documento Básico e Relatório SAEB/ANA 2013-2014, a presente publicação concentra-se na apresentação dos resultados da última edição. Sendo assim, o documento, organizado em quatro partes, descreve de maneira breve os objetivos da avaliação e o público-alvo e, em seguida, os aspectos metodológicos dos testes cognitivos aplicados, com descrição das matrizes de referência e escalas de interpretação pedagógica utilizadas. Na terceira parte, apresenta-se um panorama de informações sobre o Brasil, articulando os resultados de avaliação a informações importantes do Censo da Educação Básica Escolar e a outros indicadores educacionais produzidos pelo Inep. Por fim,

há um panorama para cada um dos estados brasileiros, por meio dos quais as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação poderão consultar informações específicas e relevantes de seu estado.

Espera-se que o Relatório seja um documento relevante para análise e reflexão sobre os dados educacionais de alfabetização no Brasil e que as informações disponibilizadas possam ser consideradas na elaboração de políticas educacionais.

Maria Inês Fini
Presidente do Inep

PARTE 1
INTRODUÇÃO

1.1 Sistema de Avaliação da Educação Básica/Avaliação Nacional da Alfabetização

A Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA compõe o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB e foi criada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em 2013 no âmbito das ações relacionadas ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. No Pacto, instituído pelo Ministério da Educação (MEC) por meio da Portaria MEC nº 867, de 4 de julho de 2012, as secretarias estaduais, municipais e distrital de educação reafirmaram e ampliaram compromissos anteriores de alfabetizar as crianças até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2012a).

A instituição da ANA teve como objetivo avaliar os estudantes matriculados no Ciclo de Alfabetização da rede pública de ensino, gerando informações sobre os níveis de alfabetização e letramento em língua portuguesa e alfabetização matemática dos estudantes, além de fornecer dados contextuais acerca das condições de oferta de ensino em cada unidade escolar.

O SAEB/ANA 2016 teve sua aplicação regulada pela Portaria MEC n° 410, de 22 de julho de 2016, a partir da possibilidade de agregar valor e melhoria ao processo pedagógico, oferecendo condições de transformação dos dados e resultados em instrumentos de gestão para as redes, e atendendo a sua missão de relevância para a melhoria da educação básica do país. Nesse sentido, a portaria estabeleceu como objetivos específicos da edição: I. Estimular a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira; II. Subsidiar a elaboração de políticas educacionais para o ciclo de alfabetização; III. Aferir o nível de alfabetização e letramento em língua portuguesa e alfabetização em matemática dos estudantes ao final

do 3º ano do ensino fundamental, por meio de testes de leitura, escrita e matemática; e IV. Produzir indicadores sobre o contexto em que se realiza o trabalho escolar.

1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO

A Portaria Inep nº 410, de 22 de julho de 2016, determina a participação de todas as escolas públicas urbanas e rurais que possuam pelo menos 10 (dez) estudantes matriculados em turmas regulares do 3º ano do ensino fundamental organizado no regime de nove anos. Foram excluídas as escolas que ensinam somente em língua indígena e não foram consideradas turmas multisseriadas, de aceleração ou de correção de fluxo e seus respectivos alunos.

O público a ser avaliado (escolas e estudantes) tomou por referência as informações coletadas pelo Censo da Educação Básica 2016, até o dia 31 de agosto de 2016, em suas versões preliminar e final. A versão preliminar fornece os dados para a constituição da primeira base de aplicação, em atendimento às especificações constantes da portaria de avaliação. Posteriormente, e para validar as informações coletadas, a base é atualizada com a versão final do Censo, a fim de torná-la fidedigna.

Por sua vez, as escolas tiveram seus resultados divulgados nos casos em que alcançaram taxa igual ou superior a 80% de participação dos estudantes e registraram, no mínimo, 10 (dez) estudantes presentes no momento da avaliação. Embora a ANA preveja uma aplicação censitária, no decorrer do processo de aplicação da avaliação, há perdas em função de ausências de alunos no dia da realização da avaliação e de provas que não são corrigidas por terem menos de três marcações. A fim de que os resultados sejam representativos para todo o público-alvo da avaliação, e não apenas aos alunos que efetivamente participaram da aplicação, é realizada a expansão dos resultados, e a cada aluno válido atribui-se um peso que será utilizado no cálculo dos resultados.

Relativamente à disponibilização dos resultados para as unidades da federação, é necessário que a taxa de participação seja de, pelo menos, 50% (cinquenta por cento) dos estudantes matriculados no 3º ano do ensino fundamental organizado no regime de nove anos.

O presente Relatório apresenta os resultados da edição de 2016. Cabe ressaltar que a concepção da avaliação está amplamente detalhada no Documento Básico da Avaliação e no Volume 1 do Relatório 2013-2014 e servirá, também, de embasamento e contextualização para este Relatório.

Serão apresentados dados contextuais e de resultados incluídos no Panorama Brasil e no Panorama dos Estados (por unidade da federação). Para obter a distribuição percentual dos

estudantes em cada um dos níveis da escala de proficiência, por área do conhecimento, para escolas e municípios, é possível consultar os microdados da presente avaliação, bem como os Painéis Educacionais dos Estados e dos Municípios e o Boletim Escolar no sítio do Inep.

Reforça-se que o teste tem por base uma matriz de referência correspondente a apenas uma parte das competências e habilidades possíveis de serem aferidas por instrumento de larga escala, e que, portanto, os resultados, expressos em níveis de alfabetização nas áreas testadas, correspondem à proficiência relativa a um recorte previamente definido.

Ainda, o uso de técnicas de ponderação permite que se possa, sempre que necessário, comparar os resultados em Leitura e Matemática de todas as edições da ANA. No entanto, relativamente aos resultados em escrita, e devido às especificidades da metodologia de cálculo empregada[1], criou-se uma escala de proficiência própria para cada edição, configurando escalas não comparáveis.

1.3 CONCEITOS UTILIZADOS NESTE RELATÓRIO

A fim de subsidiar a leitura e interpretação dos dados deste Relatório, apresenta-se um quadro dos principais conceitos registrados ao longo do documento.

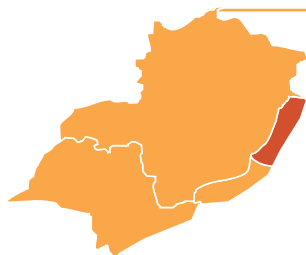
QUADRO 1 – Definição dos conceitos utilizados neste Relatório

(continua)

Conceito	Definição
Área	Localização da escola em município que corresponde à capital da unidade federativa (UF) ou em município do interior, segundo dados informados no Censo Escolar da Educação Básica.
Dependência Administrativa	Distinção da origem da escola, se mantida pelo município, estado ou União, segundo dados informados no Censo Escolar da Educação Básica.
Distorção Idade-Série	Cenário em que o estudante tem dois anos ou mais acima da idade de referência para a etapa de ensino em análise. Para o 3º ano do ensino fundamental, apresentam distorção os estudantes com 10 anos ou mais.
Erro-padrão	Medida estatística associada à precisão do cálculo da estimativa da média populacional.

[1] A metodologia de cálculo empregada na análise dos itens de resposta construída está detalhada no Volume I do Relatório ANA 2013-2014.

REGIÃO SUDESTE

ESPÍRITO SANTO

Na edição do SAEB/ANA 2016, participaram 920 escolas, das quais 736 tiveram seus resultados divulgados em Leitura e Escrita e 727 em Matemática.

■ **REDES MUNICIPAIS –** 100% dos municípios do estado possuem rede municipal que ofertam turmas no 3º ano do Ensino Fundamental. Essa cobertura é distribuída em 785 escolas municipais no estado.

■ **ESCOLAS –** O estado possui 1.156 escolas que atendem ao 3º ano do Ensino Fundamental. Dessas, 185 são estaduais, 785 municipais e 186 privadas. Ao todo são 936 escolas urbanas e 220 rurais.

■ **ESTUDANTES –** O estado possui 57.068 estudantes matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental. Desses, 8.227 estão matriculados em escolas estaduais, 41.722 em escolas municipais e 7.119 em escolas privadas. Ao todo são 52.715 estudantes matriculados em escolas urbanas e 4.353 em escolas rurais.

■ INDICADORES DO PÚBLICO-ALVO DO SAEB/ANA 2016

As informações a seguir referem-se a escolas, docentes, turmas e estudantes do público-alvo[1] da avaliação.

Formação Docente

84,8%
dos docentes do estado possuem a formação considerada adequada

Complexidade da Gestão das Escolas[2]

37%
das escolas têm porte entre 50 e 500 matrículas, funcionam em 2 turnos, com oferta de 2 ou 3 etapas de ensino

Tamanho das Turmas

65,3%
das turmas possuem até 24 alunos por turma[3]

Acessibilidade

51,2%
das escolas possuem dependências acessíveis ao público com deficiência e 65,7% possuem banheiros acessíveis

Acesso à Internet e uso de Computadores

96,4%
das escolas possuem acesso à Internet e 86,2% possuem computadores para uso dos alunos

Biblioteca e Sala de Leitura

71,2%
das escolas possuem Biblioteca e 18,9% possuem Sala de Leitura

Nível Socioeconômico[4]

47%
das escolas são classificadas como MÉDIO no Indicador de Nível Socioeconômico

Tempo Integral

7,4%
dos estudantes estão matriculados em tempo integral

[1] As definições de público-alvo, estudantes matriculados e estudantes previstos constam no Quadro de Conceitos do presente relatório.
[2] O dado refere-se ao nível de complexidade de gestão predominante nesta UF.
[3] O limite de 24 alunos por turma nas séries iniciais do Ensino Fundamental é uma condição para a garantia dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica pública considerada no cálculo do Custo Aluno – Qualidade Inicial (CAQi), cuja implantação foi endossada pelo Plano Nacional de Educação – PNE 2014 – 2024 (Meta 20 da Lei 13.005, de 25 junho de 2014)..
[4] O dado refere-se ao nível de predominância nesta UF.

PERFIL DOS ESTUDANTES PREVISTOS DO SAEB/ANA 2016

As informações a seguir referem-se a estudantes previstos do SAEB/ANA 2016:

Meninos

53,7%
dos estudantes são do sexo masculino

Meninas

46,3%
dos estudantes são do sexo feminino

Cor/Raça

54,7%
dos estudantes declarados pela escola são pardos, 27,8% brancos, 4,7% pretos, 0,2% amarelos, 0,2% indígenas e 12,3% não declarados

Distorção Idade-série

17,1%
dos estudantes do 3º ano do ensino fundamental em distorção idade-série, ou seja, têm 10 ou mais anos de idade nessa etapa

RESULTADOS DE PROFICIÊNCIA NO SAEB/ANA 2016

Quantidade de escolas previstas por dependência administrativa, localização e área:

920 escolas previstas

Estaduais	Municipais	Urbanas	Rurais	Capital	Interior
179	741	735	185	51	869

Fonte: Microdados do Saeb/ANA 2016/Inep.

Quantidade de estudantes previstos por dependência administrativa, localização e área:

49.509 estudantes previstos para realização do SAEB/ANA 2016

Estaduais	Municipais	Urbanas	Rurais	Capital	Interior
8.084	41.425	45.387	4.122	3.263	46.246

Fonte: Microdados do Saeb/ANA 2016/Inep.

49.509 estudantes previstos, sendo que:

86,5%
dos estudantes previstos estavam presentes nos testes de Leitura e Escrita

86,3%
dos estudantes previstos estavam presentes no teste de Matemática

Fonte: Microdados do Saeb/ANA 2016/Inep.

Os dados de resultado apresentados a seguir foram obtidos a partir das respostas dos estudantes presentes e se referem a todo o universo de estudantes previstos. Os dados destacam primeiramente o Nível de proficiência com maior concentração de estudantes no estado. Em seguida, apresenta-se a distribuição dos estudantes por nível na escala de proficiência em Leitura, Escrita e Matemática e, por fim, a média do Estado comparada com a média regional e nacional.

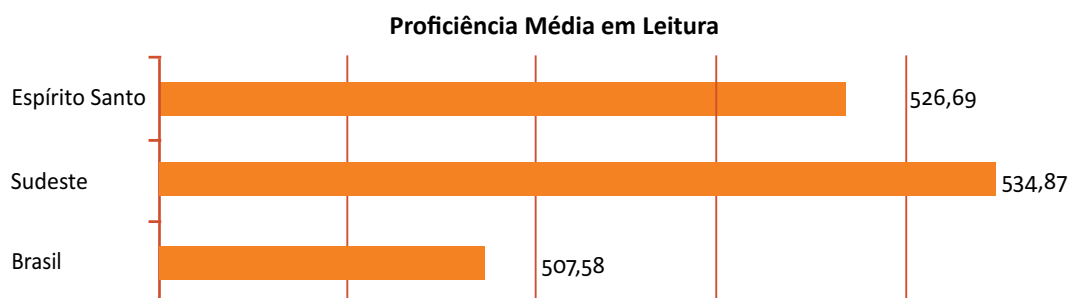
LEITURA

36,7%

dos estudantes estão no Nível 3. O Nível 3, além da compreensão geral de textos mais longos e complexos, concentra habilidades que requerem relacionar varias informações contidas no texto e um maior nível inferencial, tais como inferir sentido de expressão ou palavras e assunto em textos verbais e não verbais.

Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
15,2%	32,2%	36,7%	15,9%

Proficiência média dos estudantes em Leitura, segundo região geográfica e Unidade da Federação:

Proficiência Média em Leitura

Fonte: Microdados do Saeb/ANA 2016/Inep.

Verifica-se que a proficiência média do estado encontra-se abaixo da proficiência média da região e acima da proficiência médias nacional da avaliação de leitura.

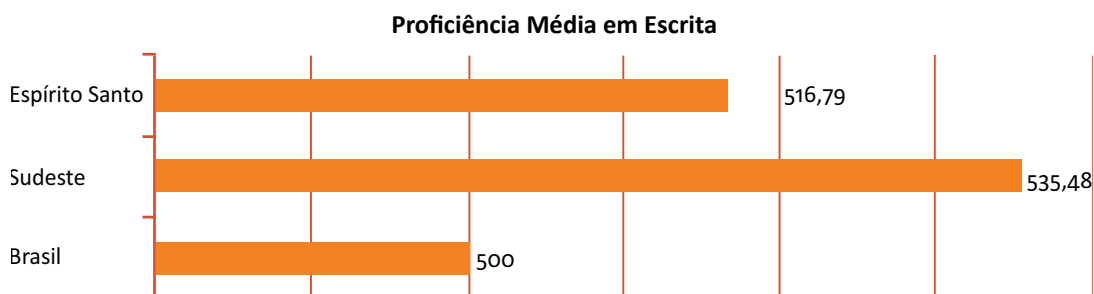
ESCRITA

66,4%

dos estudantes estão no Nível 4. No Nível 4 os estudantes provavelmente escrevem as palavras apresentadas corretamente, independente de sua complexidade, e atendem à proposta de construir uma narrativa, embora ainda possam incorrer em desvios que comprometem parcialmente o sentido desta. É preciso atenção ao fato de que 25,1% dos estudantes estão concentrados nos níveis 1, 2 e 3, que compreendem desde aqueles que ainda não escrevem palavras ou as escrevem de forma incompreensível até os estudantes que produzem textos com desvios que comprometem sua compreensão.

Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
10,2%	14%	0,8%	66,4%	8,5%

Proficiência média dos estudantes em Escrita, segundo região geográfica e Unidade da Federação:

Proficiência Média em Escrita

Fonte: Microdados do Saeb/ANA 2016/Inep.

Verifica-se que a proficiência média do estado encontra-se abaixo da proficiência média da região e acima da proficiência médias nacional da avaliação de escrita.

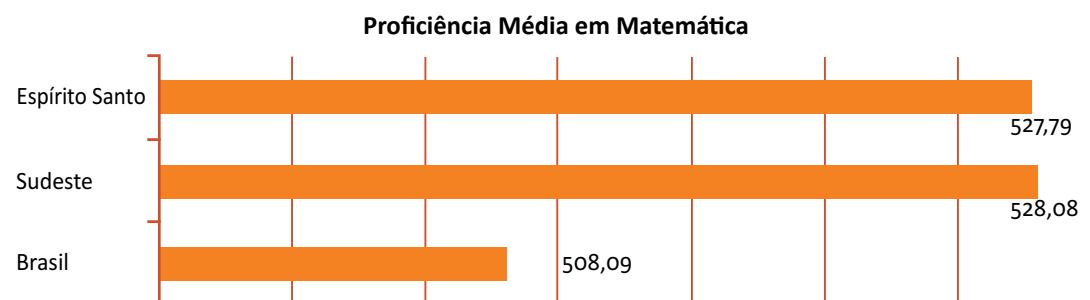
MATEMÁTICA

32,3%

dos estudantes desse estado estão no Nível 4 de Matemática. Nesse nível, os estudantes provavelmente são capazes de, por exemplo, inferir medida em instrumento (termômetro) com valor procurado não explícito; identificar uma categoria associada a uma frequência específica em gráfico de barra, com quatro categorias; resolver problema de adição ou subtração, envolvendo números naturais de até 3 algarismos, com ou sem reagrupamento nos cálculos, com o significado de comparar e em que a diferença, a menor ou a maior quantidade seja desconhecida.

Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
15,5%	30,9%	21,3%	32,3%

Proficiência média dos estudantes em Matemática, segundo região geográfica e Unidade da Federação:

Proficiência Média em Matemática

Fonte: Microdados do Saeb/ANA 2016/Inep.

Verifica-se que a proficiência média do estado encontra-se abaixo da proficiência média da região e acima da proficiência média nacional da avaliação de matemática.

PROFICIÊNCIAS MÉDIAS COMPARADAS EM LEITURA, ESCRITA E MATEMÁTICA, POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, LOCALIZAÇÃO E ÁREA

	Leitura	Escrita	Matemática
por dependência administrativa	Estadual: 531,9 Municipal: 525,67	Estadual: 521,22 Municipal: 515,92	Estadual: 531,05 Municipal: 527,15
por localização	Urbana: 527,4 Rural: 518,95	Urbana: 516,89 Rural: 515,7	Urbana: 527,91 Rural: 526,49
por área	Capital: 526,52 Interior: 526,71	Capital: 513,47 Interior: 517,03	Capital: 522,36 Interior: 528,18

Fonte: Microdados do Saeb/ANA 2016/Inep.

De maneira geral, a UF possui um desempenho maior nas escolas da rede estadual. Referente à localização, o resultado é superior nas escolas urbanas, e, por área, os resultados são maiores nas escolas localizadas no interior.

MINAS GERAIS

Na edição do SAEB/ANA 2016, participaram 4.904 escolas, das quais 4.178 tiveram seus resultados divulgados em Leitura e Escrita e 4.359 em Matemática.

■ **REDES MUNICIPAIS** – 97,2% dos municípios do estado possuem rede municipal que ofertam turmas no 3º ano do Ensino Fundamental. Essa cobertura é distribuída em 3.607 escolas municipais no estado.

■ **ESCOLAS** – O estado possui 6.777 escolas que atendem ao 3º ano do Ensino Fundamental. Dessas, três são federais, 1.796 são estaduais, 3.607 municipais e 1.371 privadas. Ao todo são 5.487 escolas urbanas e 1.290 rurais.

■ **ESTUDANTES** – O estado possui 299.976 estudantes matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental. Desses, 208 estão matriculados em escolas federais, 84.654 em escolas estaduais, 180.248 em escolas municipais e 34.866 em escolas privadas. Ao todo são 279.809 estudantes matriculados em escolas urbanas e 20.167 em escolas rurais.

■ INDICADORES DO PÚBLICO-ALVO DO SAEB/ANA 2016

As informações a seguir referem-se a escolas, docentes, turmas e estudantes do público-alvo[5] da avaliação.

Formação Docente

79,4%
dos docentes do estado possuem a formação considerada adequada

Complexidade da Gestão das Escolas[6]

30,1%
das escolas têm porte entre 50 e 500 matrículas, funcionam em 2 turnos, com oferta de 2 ou 3 etapas de ensino

Tamanho das Turmas

63,1%
das turmas possuem até 24 alunos por turma[7]

Acessibilidade

43%
das escolas possuem dependências acessíveis ao público com deficiência e 50,9% possuem banheiros acessíveis

Acesso à Internet e uso de Computadores

92,9%
das escolas possuem acesso à Internet e 84% possuem computadores para uso dos alunos

Biblioteca e Sala de Leitura

82,4%
das escolas possuem Biblioteca e 10,2% possuem Sala de Leitura

Nível Socioeconômico[8]

41,6%
das escolas são classificadas como MÉDIO ALTO no Indicador de Nível Socioeconômico

Tempo Integral

17,1%
dos estudantes estão matriculados em tempo integral

[5] As definições de público-alvo, estudantes matriculados e estudantes previstos constam no Quadro de Conceitos do presente relatório.
[6] O dado refere-se ao nível de complexidade de gestão predominante nesta UF.
[7] O limite de 24 alunos por turma nas séries iniciais do Ensino Fundamental é uma condição para a garantia dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica pública considerada no cálculo do Custo Aluno – Qualidade Inicial (CAQi), cuja implantação foi endossada pelo Plano Nacional de Educação – PNE 2014 – 2024 (Meta 20 da Lei 13.005, de 25 junho de 2014).
[8] O dado refere-se ao nível de predominância nesta UF.

PERFIL DOS ESTUDANTES PREVISTOS DO SAEB/ANA 2016

As informações a seguir referem-se a estudantes previstos do SAEB/ANA 2016:

Meninos

51,6%
dos estudantes são do sexo masculino

Meninas

48,4%
dos estudantes são do sexo feminino

Cor/Raça

45,9%
dos estudantes declarados pela escola são pardos, 34,1% brancos, 5,4% pretos, 0,2% amarelos, 0,1% indígenas e 14,3% não declarados

Distorção Idade-série

4,9%
dos estudantes do 3º ano do ensino fundamental em distorção idade-série, ou seja, têm 10 ou mais anos de idade nessa etapa

RESULTADOS DE PROFICIÊNCIA NO SAEB/ANA 2016

Quantidade de escolas previstas por dependência administrativa, localização e área:

4.904 escolas previstas

Federais	Estaduais	Municipais	Urbanas	Rurais	Capital	Interior
3	1.688	3.213	4.023	881	295	4.609

Fonte:Microdados do Saeb/ANA 2016/Inep.

Quantidade de estudantes previstos por dependência administrativa, localização e área:

261.183 estudantes previstos para realização do SAEB/ANA 2016

Federais	Estaduais	Municipais	Urbanas	Rurais	Capital	Interior
208	83.628	177.347	243.920	17.263	25.757	235.426

Fonte: Microdados do Saeb/ANA 2016/Inep.

261.183 estudantes previstos, sendo que:

90,5%
dos estudantes previstos estavam presentes nos testes de Leitura e Escrita

91,9%
dos estudantes previstos estavam presentes no teste de Matemática

Fonte: Microdados do Saeb/ANA 2016/Inep.

Os dados de resultado apresentados a seguir foram obtidos a partir das respostas dos estudantes presentes e se referem a todo o universo de estudantes previstos. Os dados destacam primeiramente o Nível de proficiência com maior concentração de estudantes no estado. Em seguida, apresenta-se a distribuição dos estudantes por nível na escala de proficiência em Leitura, Escrita e Matemática e, por fim, a média do Estado comparada com a média regional e nacional.

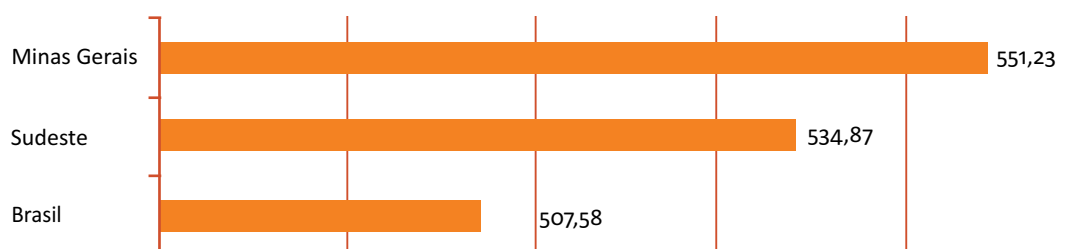
LEITURA

39,1%

dos estudantes estão no Nível 3. O Nível 3, além da compreensão geral de textos mais longos e complexos, concentra habilidades que requerem relacionar varias informações contidas no texto e um maior nível inferencial, tais como inferir sentido de expressão ou palavras e assunto em textos verbais e não verbais.

Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
9,6%	28,1%	39,1%	23,3%

Proficiência média dos estudantes em Leitura, segundo região geográfica e Unidade da Federação:

Proficiência Média em Leitura

Fonte: Microdados do Saeb/ANA 2016/Inep.

Verifica-se que a proficiência média do estado encontra-se acima das proficiências médias regional e nacional da avaliação de leitura.

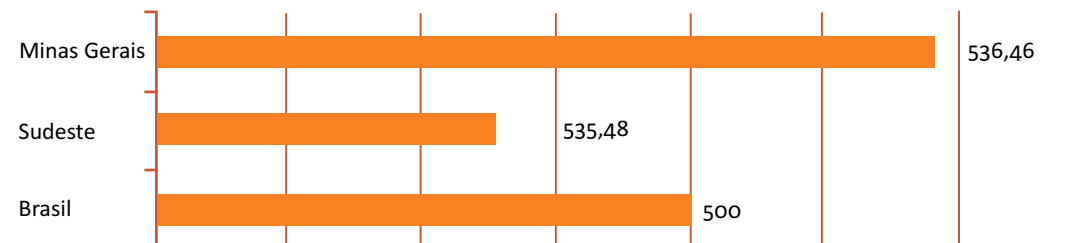
ESCRITA

63,2%

dos estudantes estão no Nível 4. No Nível 4 os estudantes provavelmente escrevem as palavras apresentadas corretamente, independente de sua complexidade, e atendem à proposta de construir uma narrativa, embora ainda possam incorrer em desvios que comprometem parcialmente o sentido desta. É preciso atenção ao fato de que 20,8% dos estudantes estão concentrados nos níveis 1, 2 e 3, que compreendem desde aqueles que ainda não escrevem palavras ou as escrevem de forma incompreensível até os estudantes que produzem textos com desvios que comprometem sua compreensão.

Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
5,7%	12,8%	2,2%	63,2%	16,1%

Proficiência média dos estudantes em Escrita, segundo região geográfica e Unidade da Federação:

Proficiência Média em Escrita

Fonte: Microdados do Saeb/ANA 2016/Inep.

Verifica-se que a proficiência média do estado encontra-se acima das proficiências médias regional e nacional da avaliação de escrita.

MATEMÁTICA

40,7%
dos estudantes desse estado estão no Nível 4 de Matemática. Nesse nível, os estudantes provavelmente são capazes de, por exemplo, inferir medida em instrumento (termômetro) com valor procurado não explícito; identificar uma categoria associada a uma frequência específica em gráfico de barra, com quatro categorias; resolver problema de adição ou subtração, envolvendo números naturais de até 3 algarismos, com ou sem reagrupamento nos cálculos, com o significado de comparar e em que a diferença, a menor ou a maior quantidade seja desconhecida.

Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
10,9%	26,9%	21,5%	40,7%

Proficiência média dos estudantes em Matemática, segundo região geográfica e Unidade da Federação:

Fonte: Microdados do Saeb/ANA 2016/Inep.

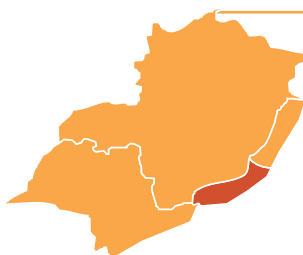
Verifica-se que a proficiência média do estado encontra-se acima das proficiências médias regional e nacional da avaliação de matemática.

PROFICIÊNCIAS MÉDIAS COMPARADAS EM LEITURA, ESCRITA E MATEMÁTICA, POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, LOCALIZAÇÃO E ÁREA

	Leitura	Escrita	Matemática
por dependência administrativa	Federal: 586,67 Estadual: 557,58 Municipal: 548,2	Federal: 572,37 Estadual: 539,29 Municipal: 535,09	Federal: 599,93 Estadual: 551,57 Municipal: 545,78
por localização	Urbana: 552,59 Rural: 531,95	Urbana: 537,36 Rural: 523,59	Urbana: 548,82 Rural: 531,24
por área	Capital: 547,24 Interior: 551,66	Capital: 537,7 Interior: 536,32	Capital: 544,8 Interior: 547,98

Fonte: Microdados do Saeb/ANA 2016/Inep.

De maneira geral, a UF possui um desempenho maior nas escolas da rede federal. Referente à localização, o resultado é superior nas escolas urbanas, e, por área, os resultados em Leitura e Matemática são maiores nas escolas localizadas no interior, enquanto em Escrita os resultados maiores são encontrados nas escolas localizadas na capital.
Cabe ressaltar que o dado de média de proficiência da rede federal reflete um menor quantitativo de estudantes comparativamente às redes estadual e municipal.

RIO DE JANEIRO

Na edição do SAEB/ANA 2016, participaram 2.661 escolas, das quais 1.784 tiveram seus resultados divulgados em Leitura e Escrita e 1.983 em Matemática.

■ **REDES MUNICIPAIS** – 100% dos municípios do estado possuem rede municipal que ofertam turmas no 3º ano do Ensino Fundamental. Essa cobertura é distribuída em 2.734 escolas municipais no estado.

■ **ESCOLAS** – O estado possui 5.583 escolas que atendem ao 3º ano do Ensino Fundamental. Dessas, nove são federais, 11 são estaduais, 2.734 municipais e 2.829 privadas. Ao todo são 5.031 escolas urbanas e 552 rurais.

■ **ESTUDANTES** – O estado possui 230.227 estudantes matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental. Desses, 759 estão matriculados em escolas federais, 529 em escolas estaduais, 158.772 em escolas municipais e 70.167 em escolas privadas. Ao todo são 215.299 estudantes matriculados em escolas urbanas e 14.928 em escolas rurais.

■ INDICADORES DO PÚBLICO-ALVO DO SAEB/ANA 2016

As informações a seguir referem-se a escolas, docentes, turmas e estudantes do público-alvo[9] da avaliação.

Formação Docente

36,4%
dos docentes do estado possuem a formação considerada adequada

Complexidade da Gestão das Escolas[10]

34%
das escolas têm porte entre 50 e 300 matrículas, funcionam em 2 turnos, com oferta de até 2 etapas de ensino

Tamanho das Turmas

49,6%
das turmas possuem até 24 alunos por turma[11]

Acessibilidade

47,9%
das escolas possuem dependências acessíveis ao público com deficiência e 53% possuem banheiros acessíveis

Acesso à Internet e uso de Computadores

89,4%
das escolas possuem acesso à Internet e 83,3% possuem computadores para uso dos alunos

Biblioteca e Sala de Leitura

49,5%
das escolas possuem Biblioteca e 64,6% possuem Sala de Leitura

Nível Socioeconômico[12]

69%
das escolas são classificadas como MÉDIO ALTO no Indicador de Nível Socioeconômico

Tempo Integral

17,4%
dos estudantes estão matriculados em tempo integral

[9] As definições de público-alvo, estudantes matriculados e estudantes previstos constam no Quadro de Conceitos do presente relatório.
[10] O dado refere-se ao nível de complexidade de gestão predominante nesta UF.
[11] O limite de 24 alunos por turma nas séries iniciais do Ensino Fundamental é uma condição para a garantia dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica pública considerada no cálculo do Custo Aluno – Qualidade Inicial (CAQi), cuja implantação foi endossada pelo Plano Nacional de Educação – PNE 2014 – 2024 (Meta 20 da Lei 13.005, de 25 junho de 2014)..
[12] O dado refere-se ao nível de predominância nesta UF.

PERFIL DOS ESTUDANTES PREVISTOS DO SAEB/ANA 2016

As informações a seguir referem-se a estudantes previstos do SAEB/ANA 2016:

Meninos

54,2%
dos estudantes são do sexo masculino

Meninas

45,8%
dos estudantes são do sexo feminino

Cor/Raça

40,4%
dos estudantes declarados pela escola são pardos, 28% brancos, 9,3% pretos, 0,2% amarelos, 0,1% indígenas e 22% não declarados

Distorção Idade-série

28,6%
dos estudantes do 3º ano do ensino fundamental em distorção idade-série, ou seja, têm 10 ou mais anos de idade nessa etapa

RESULTADOS DE PROFICIÊNCIA NO SAEB/ANA 2016

Quantidade de escolas previstas por dependência administrativa, localização e área:

2.661 escolas previstas						
Federais	Estaduais	Municipais	Urbanas	Rurais	Capital	Interior
9	9	2.643	2.207	454	707	1.954

Fonte: Microdados do Saeb/ANA 2016/Inep.

Quantidade de estudantes previstos por dependência administrativa, localização e área:

159.048 estudantes previstos para realização do SAEB/ANA 2016						
Federais	Estaduais	Municipais	Urbanas	Rurais	Capital	Interior
759	525	157.764	145.281	13.767	52.343	106.705

Fonte: Microdados do Saeb/ANA 2016/Inep.

159.048 estudantes previstos, sendo que:

79%
dos estudantes previstos estavam presentes nos testes de Leitura e Escrita

81,5%
dos estudantes previstos estavam presentes no teste de Matemática

Fonte: Microdados do Saeb/ANA 2016/Inep.

Os dados de resultado apresentados a seguir foram obtidos a partir das respostas dos estudantes presentes e se referem a todo o universo de estudantes previstos. Os dados destacam primeiramente o Nível de proficiência com maior concentração de estudantes no estado. Em seguida, apresenta-se a distribuição dos estudantes por nível na escala de proficiência em Leitura, Escrita e Matemática e, por fim, a média do Estado comparada com a média regional e nacional.

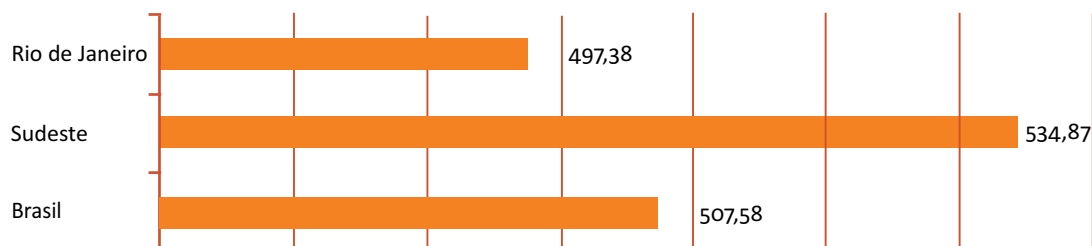
LEITURA

36,7%

dos estudantes estão no Nível 2. No Nível 2, os itens passam a exigir compreensão de textos simples, considerando as características do gênero, e o resgate de informações contidas nele, principalmente, no título ou na frase inicial.

Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
23,1%	36,7%	30,9%	9,4%

Proficiência média dos estudantes em Leitura, segundo região geográfica e Unidade da Federação:

Proficiência Média em Leitura

Fonte: Microdados do Saeb/ANA 2016/Inep.

Verifica-se que a proficiência média do estado encontra-se abaixo das proficiências médias regional e nacional da avaliação de leitura.

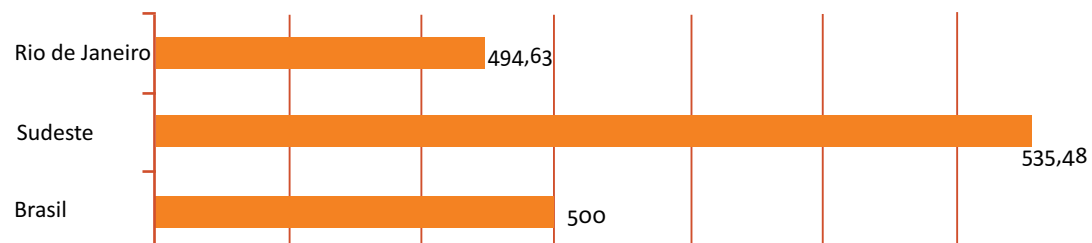
ESCRITA

59%

dos estudantes estão no Nível 4. No Nível 4 os estudantes provavelmente escrevem as palavras apresentadas corretamente, independente de sua complexidade, e atendem à proposta de construir uma narrativa, embora ainda possam incorrer em desvios que comprometem parcialmente o sentido desta. É preciso atenção ao fato de que 35,2% dos estudantes estão concentrados nos níveis 1, 2 e 3, que compreendem desde aqueles que ainda não escrevem palavras ou as escrevem de forma incompreensível até os estudantes que produzem textos com desvios que comprometem sua compreensão.

Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
14,4%	19,7%	1,1%	59%	5,8%

Proficiência média dos estudantes em Escrita, segundo região geográfica e Unidade da Federação:

Proficiência Média em Escrita

Fonte: Microdados do Saeb/ANA 2016/Inep.

Verifica-se que a proficiência média do estado encontra-se abaixo das proficiências média regional e nacional da avaliação de escrita.

MATEMÁTICA

35,5%

dos estudantes desse estado estão no Nível 2 de Matemática. Nesse nível, os estudantes provavelmente são capazes de, por exemplo, determinar valor monetário de cédulas ou de agrupamento de cédulas e moedas, sem envolver reagrupamento de centavos em reais; reconhecer figura geométrica plana (triângulo, retângulo, quadrado e círculo) a partir de sua nomenclatura; identificar frequência associada a uma categoria em gráfico de colunas ou de barras, com quatro categorias; resolver problema de adição ou subtração envolvendo números naturais de até 2 algarismos, sem reagrupamento nos cálculos, com o significado de acrescentar ou retirar e em que o estado final é desconhecido.

Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
25%	35,5%	18,7%	20,8%

Proficiência média dos estudantes em Matemática, segundo região geográfica e Unidade da Federação:

Proficiência Média em Matemática

Fonte: Microdados do Saeb/ANA 2016/Inep.

Verifica-se que a proficiência média do estado encontra-se abaixo das proficiências médias regional e nacional da avaliação de matemática.

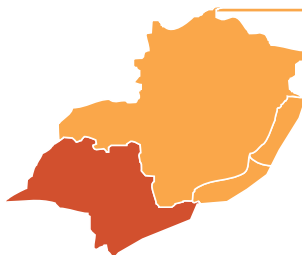
PROFICIÊNCIAS MÉDIAS COMPARADAS EM LEITURA, ESCRITA E MATEMÁTICA, POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, LOCALIZAÇÃO E ÁREA

	Leitura	Escrita	Matemática
por dependência administrativa	Federal: 598,82 Estadual: 527,78 Municipal: 496,8	Federal: 578,81 Estadual: 536,47 Municipal: 494,1	Federal: 598,15 Estadual: 534,93 Municipal: 494,76
por localização	Urbana: 497,77 Rural: 493,2	Urbana: 494,94 Rural: 491,28	Urbana: 495,73 Rural: 491,58
por área	Capital: 505,57 Interior: 493,35	Capital: 501,77 Interior: 491,12	Capital: 503,24 Interior: 491,51

Fonte: Microdados do Saeb/ANA 2016/Inep.

De maneira geral, a UF possui um desempenho maior nas escolas da rede federal. Referente à localização, o resultado é superior nas escolas urbanas e, por área, os resultados são maiores nas escolas localizadas na capital.

Cabe ressaltar que o dado de média de proficiência da rede federal reflete um menor quantitativo de estudantes comparativamente às redes estadual e municipal.

SÃO PAULO

Na edição do SAEB/ANA 2016, participaram 6.160 escolas, das quais 5.615 tiveram seus resultados divulgados em Leitura e Escrita e 5.837 em Matemática.

■ **REDES MUNICIPAIS –** 95,2% dos municípios do estado possuem rede municipal que ofertam turmas no 3º ano do Ensino Fundamental. Essa cobertura é distribuída em 4.733 escolas municipais no estado.

■ **ESCOLAS –** O estado possui 9.957 escolas que atendem ao 3º ano do Ensino Fundamental. Dessas, uma é federal, 1.478 são estaduais, 4.733 municipais e 3.745 privadas. Ao todo são 9.529 escolas urbanas e 428 rurais.

■ **ESTUDANTES –** O estado possui 619.243 estudantes matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental. Desses, 44 estão matriculados em escolas federais, 130.898 em escolas estaduais, 365.067 em escolas municipais e 123.234 em escolas privadas. Ao todo são 608.473 estudantes matriculados em escolas urbanas e 10.770 em escolas rurais.

■ INDICADORES DO PÚBLICO-ALVO DO SAEB/ANA 2016

As informações a seguir referem-se a escolas, docentes, turmas e estudantes do público-alvo[13] da avaliação.

Formação Docente

75,4%
dos docentes do estado possuem a formação considerada adequada

Complexidade da Gestão das Escolas[14]

42%
das escolas têm porte entre 50 e 300 matrículas, funcionam em 2 turnos, com oferta de até 2 etapas de ensino

Tamanho das Turmas

34,4%
das turmas possuem até 24 alunos por turma[15]

Acessibilidade

23,4%
das escolas possuem dependências acessíveis ao público com deficiência e 47,6% possuem banheiros acessíveis

Acesso à Internet e uso de Computadores

94,9%
das escolas possuem acesso à Internet e 89,2% possuem computadores para uso dos alunos

Biblioteca e Sala de Leitura

21,4%
das escolas possuem Biblioteca e 56% possuem Sala de Leitura

Nível Socioeconômico[16]

66,3%
das escolas são classificadas como MÉDIO ALTO no Indicador de Nível Socioeconômico

Tempo Integral

10,9%
dos estudantes estão matriculados em tempo integral

[13] As definições de público-alvo, estudantes matriculados e estudantes previstos constam no Quadro de Conceitos do presente relatório.
[14] O dado refere-se ao nível de complexidade de gestão predominante nesta UF.
[15] O limite de 24 alunos por turma nas séries iniciais do Ensino Fundamental é uma condição para a garantia dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica pública considerada no cálculo do Custo Aluno – Qualidade Inicial (CAQi), cuja implantação foi endossada pelo Plano Nacional de Educação – PNE 2014 – 2024 (Meta 20 da Lei 13.005, de 25 junho de 2014).
[16] O dado refere-se ao nível de predominância nesta UF.

PERFIL DOS ESTUDANTES PREVISTOS DO SAEB/ANA 2016

As informações a seguir referem-se a estudantes previstos do SAEB/ANA 2016:

Meninos

51,9%
dos estudantes são do sexo masculino

Meninas

48,1%
dos estudantes são do sexo feminino

Cor/Raça

51,1%
dos estudantes declarados pela escola são brancos, 23,1% são pardos, 2,9% pretos, 0,3% amarelos, 0,1% indígenas e 22,5% não declarados

Distorção Idade-série

6,8%
dos estudantes do 3º ano do ensino fundamental em distorção idade-série, ou seja, têm 10 ou mais anos de idade nessa etapa

RESULTADOS DE PROFICIÊNCIA NO SAEB/ANA 2016

Quantidade de escolas previstas por dependência administrativa, localização e área:

6.160 escolas previstas

Federal	Estaduais	Municipais	Urbanas	Rurais	Capital	Interior
1	1.466	4.693	5.774	386	1.148	5.012

Fonte: Microdados do Saeb/ANA 2016/Inep.

Quantidade de estudantes previstos por dependência administrativa, localização e área:

495.430 estudantes previstos para realização do SAEB/ANA 2016

Federal	Estaduais	Municipais	Urbanas	Rurais	Capital	Interior
44	130.766	364.620	485.292	10.138	116.226	379.204

Fonte: Microdados do Saeb/ANA 2016/Inep.

495.430 estudantes previstos, sendo que:

89,9%
dos estudantes previstos estavam presentes nos testes de Leitura e Escrita

91,3%
dos estudantes previstos estavam presentes no teste de Matemática

Fonte: Microdados do Saeb/ANA 2016/Inep.

Os dados de resultado apresentados a seguir foram obtidos a partir das respostas dos estudantes presentes e se referem a todo o universo de estudantes previstos. Os dados destacam primeiramente o Nível de proficiência com maior concentração de estudantes no estado. Em seguida, apresenta-se a distribuição dos estudantes por nível na escala de proficiência em Leitura, Escrita e Matemática e, por fim, a média do Estado comparada com a média regional e nacional.

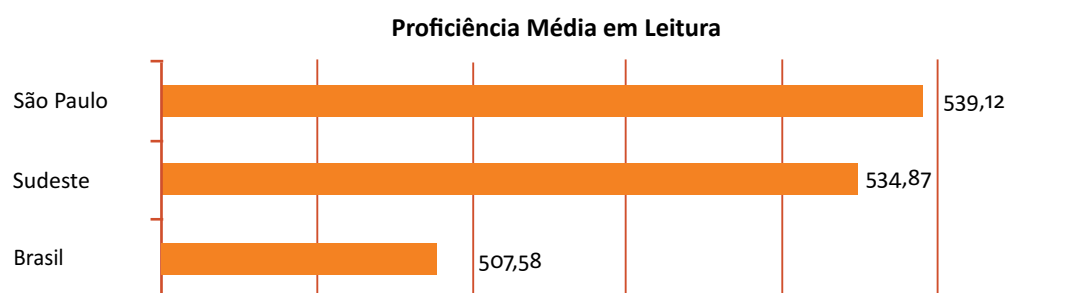
LEITURA

39,6%

dos estudantes estão no Nível 3. O Nível 3, além da compreensão geral de textos mais longos e complexos, concentra habilidades que requerem relacionar varias informações contidas no texto e um maior nível inferencial, tais como inferir sentido de expressão ou palavras e assunto em textos verbais e não verbais

Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
12,6%	28,8%	39,6%	19,1%

Proficiência média dos estudantes em Leitura, segundo região geográfica e Unidade da Federação:

Proficiência Média em Leitura

Fonte: Microdados do Saeb/ANA 2016/Inep.

Verifica-se que a proficiência média do estado encontra-se acima das proficiências médias regional e nacional da avaliação de leitura.

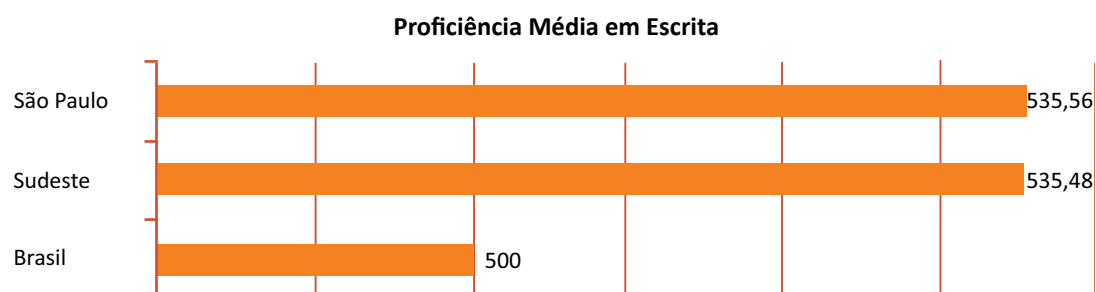
ESCRITA

70%

dos estudantes estão no Nível 4. No Nível 4 os estudantes provavelmente escrevem as palavras apresentadas corretamente, independente de sua complexidade, e atendem à proposta de construir uma narrativa, embora ainda possam incorrer em desvios que comprometem parcialmente o sentido desta. É preciso atenção ao fato de que 17,1% dos estudantes estão concentrados nos níveis 1, 2 e 3, que compreendem desde aqueles que ainda não escrevem palavras ou as escrevem de forma incompreensível até os estudantes que produzem textos com desvios que comprometem sua compreensão.

Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
7,5%	8,8%	0,8%	70,7%	12,2%

Proficiência média dos estudantes em Escrita, segundo região geográfica e Unidade da Federação:

Proficiência Média em Escrita

Fonte: Microdados do Saeb/ANA 2016/Inep.

Verifica-se que a proficiência média do estado encontra-se acima das proficiências médias regional e nacional da avaliação de escrita.

MATEMÁTICA

40%

dos estudantes desse estado estão no Nível 4 de Matemática. Nesse nível, os estudantes provavelmente são capazes de, por exemplo, inferir medida em instrumento (termômetro) com valor procurado não explícito; identificar uma categoria associada a uma frequência específica em gráfico de barra, com quatro categorias; resolver problema de adição ou subtração, envolvendo números naturais de até 3 algarismos, com ou sem reagrupamento nos cálculos, com o significado de comparar e em que a diferença, a menor ou a maior quantidade seja desconhecida.

Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
13,3%	25,9%	20,9%	40%

Proficiência média dos estudantes em Matemática, segundo região geográfica e Unidade da Federação:

Proficiência Média em Matemática

Fonte: Microdados do Saeb/ANA 2016/Inep.

Verifica-se que a proficiência média do estado encontra-se acima das proficiências médias regional e nacional da avaliação de matemática.

PROFICIÊNCIAS MÉDIAS COMPARADAS EM LEITURA, ESCRITA E MATEMÁTICA, POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, LOCALIZAÇÃO E ÁREA

	Leitura	Escrita	Matemática
por dependência administrativa	Federal: 564,18 Estadual: 535,01 Municipal: 540,59	Federal: 529,34 Estadual: 532,89 Municipal: 536,52	Federal: 543,11 Estadual: 545,21 Municipal: 541,82
por localização	Urbana: 539,25 Rural: 533,12	Urbana: 535,52 Rural: 537,17	Urbana: 542,8 Rural: 538,75
por área	Capital: 530,46 Interior: 541,77	Capital: 525,33 Interior: 538,69	Capital: 535,19 Interior: 545,02

Fonte: Microdados do Saeb/ANA 2016/Inep.

De maneira geral, a UF possui um desempenho maior em Leitura nas escolas da rede federal. Já em Escrita, a UF apresenta desempenho maior nas escolas da rede municipal. E, em matemática, o maior desempenho ocorre nas escolas da rede estadual. Referente à localização, o resultado é superior em Leitura e Matemática nas escolas urbanas, enquanto em Escrita o desempenho é maior nas escolas rurais. Por área, os resultados são superiores nas escolas localizadas no interior.

Cabe ressaltar que o dado de média de proficiência da rede federal reflete um menor quantitativo de estudantes comparativamente às redes estadual e municipal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, D.; TAVARES, H. R.; VALLE, R. C. *Teoria da resposta ao item:* conceitos e aplicações. São Paulo: ABE, 2000.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 dez. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 jul. 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:* operações na resolução de problemas. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades e no âmbito da Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília nº 245, Seção 1, p. 41.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Guia de correção e interpretação dos resultados Provinha Brasil:* leitura. Brasília, DF: Inep, 2012a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Provinha Brasil*: guia de elaboração de itens. Brasília, DF: Inep, 2012b.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA):* documento básico. Brasília, 2013.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) 2016:* manual dos aplicadores. Brasília, 2016.

MONTGOMERY, D. C. *Design and analysis of experiments*. New York: Wiley, 1984.

PASQUALI, L. *Psicometria:* teoria dos testes na psicologia e na educação. Petrópolis: Vozes, 2009.

SAMEJIMA, F. Graded response model. In: VAN DER LINDEN, W. J.; HAMBLETON, R. K. (Eds.) *Handbook of modern item response theory*. New York: Springer, 1997.

ANEXO II

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Básica
Diretoria de Apoio à Gestão Educacional

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o Ciclo de Alfabetização

Caderno **01**

Brasília 2015

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Secretaria de Educação Básica – SEB
Diretoria de Apoio à Gestão Educacional – DAGE

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Centro de Informação e Biblioteca em Educação (CIBEC)

Brasil. *Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional.*

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o ciclo de alfabetização. Caderno 01 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015.

104 p.

ISBN: 978-85-7783-184-5

1. Alfabetização. 2. Currículo. 3. Avaliação escolar. I. Título.

CDU
xxxxx

Tiragem 380.000 exemplares

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Sala 500
CEP: 70.047-900
Tel: (61) 2022-8318 / 2022-8320

CADERNO 1 | Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o Ciclo de Alfabetização

Coordenação Geral:

Telma Ferraz Leal, Emerson Rolkouski, Ester Calland de Sousa Rosa, Carlos Roberto Vianna

Organizadores:

Leila Britto de Amorim Lima, Rosane Aparecida Favoreto da Silva, Ester Calland de Sousa Rosa, Telma Ferraz Leal

Autores dos textos das seções Aprofundando o Tema e Compartilhando:

Carlos Eduardo Ferraço, Carlos Rubens de Souza Costa, Carolina Figueiredo de Sá, Evangelina Maria Brito de Faria, Leila Britto de Amorim Lima, Maria Sonaly Machado de Lima, Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante, Rosane Aparecida Favoreto da Silva, Samuel Rocha de Oliveira, Severina Erika Morais Silva Guerra

Leitores Críticos:

Ana Keully Gadelha dos Santos Darub, Carolina Figueiredo de Sá, Conceição de Maria Moura Nascimento Ramos, Daiane Pinheiro, Dourivan Camara Silva de Jesus, Ester Calland de Sousa Rosa, Evangelina Maria Brito de Faria, Helenise Sangoi Antunes, Leila Britto de Amorim Lima, Liane Castro de Araujo, Lilian Montibeller Silva, Mirna França da Silva Araújo, Rosane Aparecida Favoreto da Silva, Samuel Rocha de Oliveira, Tatiane Fonseca Niceas, Telma Ferraz Leal

Apoios pedagógicos:

Amanda Kelly Ferreira da Silva, Denize Shirlei da Silva, Maria Karla Cavalcanti de Souza

Revisoras de texto:

Ana Maria Costa de Araujo Lima, Bruna de Paula Miranda Pereira

Projeto gráfico e diagramação:

Labores Graphici

Sumário

Iniciando a Conversa

O que ensinar? Como ensinar? Por que ensinar?

Tais indagações preocupam educadores no momento de pensar nos modos de organização temporal e espacial da aprendizagem na e para a vida dos estudantes. O(s) currículo(s), em função das circunstâncias encontradas, funda(m)-se na relação de conflitos e negociações. Sendo assim, são reelaborados e recriados no cotidiano escolar considerando as orientações no âmbito da organização oficial e a seleção de alguns saberes e conteúdos para os anos, séries e ciclos no processo de escolarização.

Na primeira unidade desta formação, nos propomos a discutir os modos de organização escolar sob a égide não só das orientações legais, mas, principalmente, do movimento que o cotidiano escolar faz ao organizar os saberes e habilidades necessários para a vida na sociedade. Nesse sentido, não poderíamos deixar de discutir e aprofundar temáticas que consideramos relevantes, tais como: currículo, ciclo, avaliação, educação do campo, educação inclusiva e diversidade linguística. Ao longo dos textos, tais temáticas serão retomadas e aprofundadas com o objetivo não só de refletir sobre os conhecimentos escolares presentes no(s) currículo(s) para o ciclo de alfabetização, mas também de problematizar ações didáticas dos professores que potencializam a relevância de se pensar em direitos de aprendizagem, diversidade e inclusão no cotidiano escolar.

Assim, os objetivos dessa primeira unidade são:

- refletir sobre os principais pressupostos teórico-metodológicos do currículo no contexto das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e acerca dos diferentes espaços-tempos de criação do currículo no cotidiano escolar;
- aprofundar a compreensão sobre os princípios e os fundamentos da organização escolar em ciclos, bem como fazer uma reflexão acerca dos direitos de aprendizagem no Ciclo de Alfabetização;
- aprofundar a concepção de avaliação defendida neste programa de formação continuada, bem como compreender a importância das práticas avaliativas inclusivas no currículo;
- refletir sobre os desafios e as possibilidades do Ciclo de Alfabetização para as escolas do campo, dialogando com alguns limites e perspectivas da organização curricular das escolas multisseriadas;
- ampliar os conhecimentos sobre a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, dialogando com práticas pedagógicas realizadas em turma do Ciclo de Alfabetização;
- compreender a importância da diversidade linguística no Ciclo de Alfabetização, as implicações dessa diversidade para o currículo e seus desafios na melhoria da educação básica.

CURRÍCULO, COTIDIANO ESCOLAR E CONHECIMENTOS EM REDES

Carlos Eduardo Ferraço (Professor da Universidade Federal do Espírito Santo)

Iniciando a conversa: ou que entendemos por currículo?

Para início de conversa, não temos a pretensão de defender uma ideia fechada de currículo, pois, concordando com Pacheco (2005), não existindo uma "verdadeira" e "única" definição de currículo, que englobe todas as ideias relacionadas à estruturação, à organização, à realização e à avaliação das atividades educativas, admitir-se-á que o currículo se define, essencialmente, pela sua complexidade[1], em que tudo é tecido junto o tempo todo. Ou seja, trata-se de um conceito que não tem um sentido unívoco, pois se situa na diversidade de relações de forças e de conceitos em função das noções que se adotam, o que implica, por vezes, alguma imprecisão acerca da natureza e do âmbito do currículo (PACHECO, 2005, p. 34).

Nos cadernos da formação da Unidade 1 / Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (*PNAIC*) 2013, são introduzidas algumas reflexões sobre currículo.

Assim, mesmo que assumamos sua dimensão de complexidade, a discussão sobre as práticas curriculares requer, na maioria das vezes em que é realizada, uma tomada de posição em relação ao que estamos entendendo por currículo. Se partimos, a princípio, da etimologia, encontramos em Goodson (1995) que "currículo" vem da palavra latina *Scurrere*, que se refere a curso ou pista de corrida. As implicações etimológicas são que, com isso, o currículo é definido como um curso a ser seguido ou, mais especificamente, apresentado, sendo impossível, nesse caso, separar currículo de "conteúdo a ser apresentado para estudo"[2]. Segundo esse autor,

> nesta visão, contexto e construção sociais não [são] problemas, porquanto, por implicação etimológica, o poder de definição da realidade é posto firmemente nas mãos daqueles que esboçam e definem o curso. O vínculo entre currículo e prescrição foi, pois, forjado desde muito cedo, e, com o passar do tempo, sobreviveu e fortaleceu-se. (GOODSON, 1995, p. 31)

De fato, o autor nos leva a concluir que, ao associarmos currículo à pista de corrida, ficamos limitados a uma visão de currículo que o toma como trajetória, curso a ser realizado, pressupondo etapas, sequências, estágios e comportamentos necessários de serem garantidos no desenvolvimento das metodologias e conteúdos propostos.

[1] Para Morin (1996, p.176), a ambição da complexidade é prestar contas das articulações despedaçadas pelos cortes entre disciplinas, entre categorias cognitivas e entre tipos de conhecimentos. Isto é, tudo se entrecruza, se entrelaça para formar a unidade da complexidade; porém a unidade do 'complexus' não destrói a variedade e diversidade das complexidades que o teceram.

[2] Pacheco (2005, p. 29 e 35) pondera que: "O termo currículo foi dicionarizado, pela primeira vez, em 1663, com o sentido de um curso, em especial um curso regular de estudos numa escola ou numa universidade, sentido este que se impõe no vocabulário educacional [...]. Embora se localize, por vezes, a origem do termo na Antiguidade clássica, o certo é que a realidade escolar sempre coexistiu com a realidade curricular, principalmente quando a escola se institucionalizou numa construção cultural com fins socioeconômicos."

Como observa Pacheco (2005, p. 35), "[...] o lexema currículo encerra duas ideias principais: uma de sequência ordenada, outra de noção de totalidade de estudos".

Mesmo sabendo que as prescrições oficiais, isto é, os textos escritos das propostas dos órgãos oficiais constituem elementos importantes do currículo, queremos problematizar essa visão com a intenção de tirar o foco da ideia de currículo como documento oficial e colocá-lo na de currículo como conhecimentos em redes (ALVES et al., 2002), tecidos nos cotidianos das escolas, tendo fios e nós que não se limitam aos espaços físicos destas, mas se prolongam para além delas, enredando os diferentes contextos vividos pelos sujeitos praticantes, isto é, por todos aqueles que vivem e praticam esses cotidianos escolares.

Alves et al. (2002) defendem que, ao participarem da experiência curricular cotidiana, mesmo que supostamente seguindo materiais curriculares preestabelecidos, professores e alunos tecem alternativas práticas com os fios que as redes das quais fazem parte, dentro e fora da escola, lhes fornecem. Sendo assim, podemos dizer que existem muitos currículos em ação nas escolas, apesar dos diferentes mecanismos homogeneizadores. Nas palavras dos autores,

> infelizmente, boa parte de nossas propostas curriculares tem sido incapaz de incorporar essas experiências, pretendendo pairar acima da atividade prática diária dos sujeitos que constituem a escola. Inverter o eixo desse processo significa entender a tessitura curricular como um processo de fazer aparecer as alternativas construídas cotidianamente e já em curso (ALVES et al., 2002, p. 34).

Oliveira (2003), ao discutir os processos de criação de currículos nos cotidianos das escolas pelas práticas de professores e alunos, ajuda-nos a argumentar sobre a importância de evidenciarmos as "artes de fazer" daqueles a quem foi reservado o lugar da reprodução e/ou de implementação dos programas, projetos e propostas curriculares prescritivas. Assumindo, de modo contrário, uma perspectiva para pensar o currículo também a partir do que, de fato, acontece nas escolas, a referida autora argumenta que

> o cotidiano [...] aparece como espaço privilegiado de produção curricular, para além do previsto nas propostas oficiais. Especificamente no que diz respeito aos processos de ensino-aprendizagem, as formas criativas e particulares através das quais professoras e professores buscam o aprendizado de seus alunos avançam muito além daquilo que poderíamos captar ou compreender pela via dos textos que definem e explicam as propostas em curso. Cada forma nova de ensinar, cada conteúdo trabalhado, cada experiência particular só pode ser entendida junto ao conjunto de vida dos sujeitos em interação, sua formação e a realidade local específica, com experiências e saberes anteriores de todos, entre outros elementos da vida cotidiana. (OLIVEIRA, 2003, p. 68-69).

Em nossa proposta de pensar o currículo como conhecimentos em redes, faz-se necessário não assumir uma contraposição dicotômica entre "prescrições curriculares formais oficiais" e "currículos realizados nos cotidianos das escolas". De fato, entendemos que, nos cotidianos escolares, os currículos realizados, ou praticados (OLIVEIRA, 2003), ou em redes (ALVES et al., 2002) se expressam como possibilidades potentes para a problematização-ampliação dos discursos sobre

currículo, incluindo as propostas prescritivas oficiais, entre tantos outros fatores que são determinantes na tessitura dessas redes.

Macedo (2006, p.98) ajuda-nos nessa defesa ao dizer que, muito embora a distinção entre "currículo formal" e "currículo vivido" tenha surgido para ampliar o sentido dado ao currículo, trazendo para ele a cultura vivida na escola, a forma como a articulação vem sendo feita tem implicações políticas que precisam ser consideradas. Como problematiza a autora, dentre as consequências estão o fortalecimento da lógica do currículo como prescrição e o privilégio de uma concepção linear de poder.

Nesse sentido, de acordo com uma abordagem alternativa, Macedo (2006, p.98) propõe que "o currículo seja pensado como arena de produção cultural, para além das distinções entre produção e implementação, entre formal e vivido, entre cultura escolar e cultura da escola". O argumento da autora, com o qual concordamos, é o de que "o currículo é um espaço-tempo de fronteira, no qual as questões de poder precisam ser tratadas de uma perspectiva de poder menos hierárquica e vertical. Isso implica pensar outra forma de agência, capaz de dar conta de hegemonias provisórias e da superação da lógica da prescrição nos estudos sobre política curricular" (op. cit. p.98).

Outro aspecto que consideramos de fundamental importância nessa discussão tem a ver com o que defende Oliveira (2003), a partir de Santos (1989, 2000, 2004). É preciso que se assuma a dimensão político-epistemológica dos currículos em redes tecidos nos cotidianos das escolas, entendendo que justiça global não é possível sem justiça cognitiva. Segundo a autora,

> isso significa que, se desejamos trabalhar por e reconhecer as experiências de emancipação social, precisamos associá-las à crítica e à possível formulação de novas premissas epistemológicas que incorporem a validade e a legitimidade de diferentes saberes, práticas e modos de estar no mundo, superando a hierarquização hoje dominante entre uns e outros e viabilizando processos interativos entre os diferentes que não os tornem desiguais (OLIVEIRA, 2003, p. 68).

Assim, problematizar os currículos em redes das escolas, tendo em vista a elaboração de outros discursos para o campo do currículo, implica, como defende Guimarães (2006), buscar caminhos que nos possibilitem compreender a existência cotidiana sem exigir nossa renúncia diante do que ela nos oferece, e, além disso, reconsiderar a necessidade de um retorno à existência e à linguagem de todo dia, buscando reavivar o contato com aquilo que, na vida comum, irrigado pelo fluxo de narrativas, passa despercebido de tão evidente, ou então só se deixa ver na remissão incessante de um texto a outro, de uma narrativa a outra. Implica, ainda, assumir os cotidianos escolares a partir das redes de relações que aí são partilhadas, as quais, em referência aos nossos marcos teóricos, incluem tanto os usos (CERTEAU, 1994, 1996), quanto as negociações, traduções e mímicas (BHABHA, 1998) que se enredam nas redes de saberesfazeres.[3] Como afirma Alves (2005, p. 3),

[3] Estética da escrita que aprendemos com Alves et al. (2002), na tentativa de, ao unirmos determinadas palavras, ampliar seus significados, inventando outros tantos, buscando romper com as marcas que carregamos da ciência moderna, sobretudo a maneira dicotomizada de analisar a realidade.

> [Entendo] que os seres humanos, em suas ações e para se comunicarem, estão carregados de valores que reproduzem, transmitem, mas também criam [...]. Assim, em um mesmo processo, vão aplicando o que lhes é imposto pela cultura dominante, com os produtos técnicos colocados à disposição para consumo e, em contrapartida, vão criando modos de usar e conhecer o invento técnico, fazendo surgir tecnologias e possibilidades de mudanças tanto dos artefatos técnicos, como das técnicas de uso.

Contrariando o veto e a censura que a "ciência" dirige aos saberesfazeres cotidianos narrativos, como afirma Guimarães (2006), a visão de currículo aqui defendida opta por também escutar o comum, dar atenção às práticas cotidianas dos sujeitos das escolas, buscando pensar com eles e não para eles as diferentes situações vividas nos processos de ensino-aprendizagem. Como defende Guimarães (2006, p.14):

> Compreender a vida social, e não julgá-la (em nome do que deveria ser), foi a atitude adotada. Constituído por saberes implícitos e animados por sentimentos compartilhados (dedicados às pequenas coisas da vida, gestos, falas habituais, objetos e lugares conhecidos, afetos e paixões partilhados), o cotidiano, em seu burburinho incessante, sua prosa mundana (feita certamente de repetição, mas também de insistente – e muitas vezes imperceptível – invenção) foi acompanhado (à maneira de um fluxo, ora contínuo, ora interrompido) em suas diferentes manifestações significantes.

Continuando a conversa: ou sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, as discussões do currículo e a perspectiva de inclusão

O texto das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013), com base em Moreira e Candau (2007), problematiza as diversas definições atribuídas ao termo currículo, a partir da concepção de cultura como prática social. Nesse sentido, no texto do documento em questão está presente a ideia de que, "em vez de apresentar significados intrínsecos, como ocorre, por exemplo, com as manifestações artísticas, a cultura expressa significados atribuídos a partir da linguagem". Com isso, para os autores, a cultura também se refere às experiências escolares "que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes" (BRASIL, 2013, p.23).

A partir, então, da delimitação da noção de cultura, Moreira e Candau (2007) vão definir currículo como "um conjunto de práticas que proporcionam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais". Para os autores, com base em Moreira e Silva (1994), o currículo se constitui em "um dispositivo de grande efeito no processo de produção das identidades dos sujeitos que atuam nos espaços escolares, estando diretamente implicado na criação, recriação, contestação e transgressão" (BRASIL, 2013, p.23). Com isso,

> a fonte em que residem os conhecimentos escolares são as práticas socialmente construídas. Segundo os autores, essas práticas se constituem em 'âmbitos de referência dos currículos' que correspondem: a) às instituições produtoras do conhecimento científico (universidades e centros de pesquisa); b) ao mundo do trabalho; c) aos desenvolvimentos tecnológicos; d) às atividades desportivas e corporais; e) à produção artística; f) ao campo da saúde; g) às formas diversas de exercício da cidadania; h) aos movimentos sociais. (BRASIL: 2013, p. 23-24).

Nessa discussão, é importante destacar que a visão de currículo proposta por Moreira e Candau (2007) presente no texto das *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*, possui um aspecto que muito nos interessa, a saber, a ideia de que as políticas curriculares não se restringem aos "documentos escritos". Os autores em foco entendem que esses documentos precisam ser pensados em relação aos processos de planejamento vivenciados nos múltiplos espaços e nas múltiplas singularidades da educação mais ampla. Como está no texto das *Diretrizes*:

> toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção e produção de saberes: campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre pessoas concretas, concepções de conhecimento e aprendizagem, formas de imaginar e perceber o mundo. **Assim, as políticas curriculares não se resumem apenas a propostas e práticas enquanto documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplas singularidades no corpo social da educação**. (BRASIL, 2013, p. 23-24, grifo nosso).

Recorrendo a Lopes (1999), o documento reitera a ideia de que assumir que o conceito de currículo implica instâncias para além das prescrições oficiais, não pode ter por consequência desconsiderar "o poder privilegiado que a esfera governamental possui na produção de sentidos nas políticas, pois as práticas e propostas desenvolvidas nas escolas também são produtoras de sentidos para as políticas curriculares" (BRASIL, p.24).

> Os efeitos das políticas curriculares, no contexto da prática, são condicionados por questões institucionais e disciplinares que, por sua vez, têm diferentes histórias, concepções pedagógicas e formas de organização, expressas em diferentes publicações. **As políticas estão sempre em processo de vir-a-ser, sendo múltiplas as leituras possíveis de serem realizadas por múltiplos leitores, em um constante processo de interpretação das interpretações**. (BRASIL: 2013, p 24, grifo nosso).

Ao afirmar que, na conceituação de currículo, as fronteiras só podem ser demarcadas quando admitimos a ideia de "currículo formal", isto é, só no caso de definir "currículo como prescrição escrita" é que poderíamos identificar alguns de seus limites, o texto das *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* aponta para a necessidade de considerarmos que as reflexões teóricas sobre currículo implicam ter como referência os princípios educacionais garantidos à educação formal. E, nesse caso, como adverte o texto (BRASIL, 2013):

> [Os princípios educacionais garantidos à educação formal] estão orientados pela liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o conhecimento científico, além do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, assim como a valorização da experiência extraescolar, e a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (BRASIL: 2013, p 24).

O destaque dado no texto aos princípios educacionais garantidos à educação formal tem por objetivo fortalecer a ideia de que a escola de Educação Básica precisa ser assumida como espaço potente e coletivo de inclusão, favorecendo "o bem-estar de crianças, adolescentes, jovens e adultos, no relacionamento entre si e com as demais pessoas".

Nesse sentido, essa escola se constituiria como espaço-tempo de diferentes aprendizagens coletivas, entre as quais a valorização da riqueza das raízes culturais próprias das diferentes regiões do País que, juntas, formam a Nação, contribuindo, assim, para a ressignificação e a recriação da cultura herdada e, ainda, "viabilizando a reconstrução das identidades culturais, aprendendo a valorizar as raízes próprias das diferentes regiões do País" (BRASIL, 2013, p.25). Toda essa argumentação diz respeito, sobretudo, aos múltiplos processos de inclusão que precisam ser fomentados e realizados nos cotidianos dessas escolas.

> Cabe, pois, à escola, diante dessa sua natureza, assumir diferentes papéis, no exercício da sua missão essencial, que é a de construir uma cultura de direitos humanos para preparar cidadãos plenos. A educação destina-se a múltiplos sujeitos e tem como objetivo a troca de saberes, a socialização e o confronto do conhecimento, segundo diferentes abordagens, exercidas por pessoas de diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais e emocionais, classes sociais, crenças, etnias, gêneros, origens, contextos socioculturais, e da cidade, do campo e de aldeias. Por isso, é preciso fazer da escola a instituição acolhedora, inclusiva, pois essa é uma opção 'transgressora', porque rompe com a ilusão da homogeneidade e provoca, quase sempre, uma espécie de crise de identidade institucional (BRASIL, 2013, p.25).

Finalizando, por ora, a conversa: ou sobre a complexificação da noção de currículo a partir de suas relações com a cultura, tendo por consequência o direito à aprendizagem

As questões trazidas no início dessa conversa sobre o que entendemos por currículo, enredadas à leitura das *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*, motivaram-nos a problematizar o próprio texto das Diretrizes (BRASIL, 2013), quando considera a necessidade de se pensar a instituição escolar como um espaço-tempo no qual acontecem "desencontros de expectativas, mas também acordos solidários, norteados por princípios e valores educativos pactuados por meio do projeto político-pedagógico concebido segundo as demandas sociais e aprovado pela comunidade educativa" (p.25). Complementando essa discussão, o texto (BRASIL, 2013, p.25) ainda defende que

> por outro lado, enquanto a escola se prende às características de metodologias tradicionais, com relação ao ensino e à aprendizagem como ações concebidas separadamente, as características de seus estudantes requerem outros processos e procedimentos, em que aprender, ensinar, pesquisar, investigar, avaliar ocorrem de modo indissociável. Os estudantes, entre outras características, aprendem a receber informação com rapidez, gostam do processo paralelo, de realizar várias tarefas ao mesmo tempo, preferem fazer seus gráficos antes de ler o texto, enquanto os docentes creem que acompanham a era digital apenas porque digitam e imprimem textos, têm e-mail, não percebendo que os estudantes nasceram na era digital.

Nossa problematização se coloca em termos da impossibilidade de se pensar "a escola" no singular e, ainda, possível de existir alheia aos próprios processos de constituição dos seus sujeitos praticantes (CERTEAU, 1994), isto é, como uma entidade absoluta, imune às múltiplas redes de relações, negociações, traduções e hibridizações culturais vividas por esses sujeitos. Como consequência, precisamos nos posicionar contrários às análises que insistem em situar as escolas em outras temporalidades que não a do mundo contemporâneo. O fato de a "instituição escolar" ter surgido no século XVIII não pode significar pensá-la de modo atemporal e fora dos processos culturais e da produção das redes de subjetividades tecidas em seus múltiplos espaços-tempos cotidianos na sociedade contemporânea.

Ao invés de se pensar as escolas como instituições ainda situadas no passado, nos empenhamos em assumi-las como multiplicidades de espaços-tempos que se constituem na imanência da sociedade contemporânea, isto é, em meio às redes cotidianas de saberesfazeres tecidas por seus sujeitos praticantes (CERTEAU, 1994) e que se atualizam a cada dia.

Essa visão fortalece a defesa que fizemos no início deste texto, a saber, a de se pensar o currículo em sua complexidade, sendo diariamente tecido pelos educadores e pelos alunos nas redes de conhecimentos com as quais convivem-atuam, reforçando a ideia presente no próprio texto das *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*, quando postula "uma escola em que a cultura, a arte, a ciência e a tecnologia estejam presentes no cotidiano escolar, desde o início da Educação Básica" (BRASIL, 2013, p.26).

Silva (1999), ao discutir os Estudos Culturais[4], defende a possibilidade de se pensar os cotidianos escolares como multiplicidades de conhecimentos. Para o autor, a importância de se conceber o currículo com inspiração nessa teorização estaria no fato de as "diversas formas de conhecimento serem, de certa forma, equiparadas. Assim, não há separação rígida entre o conhecimento tradicionalmente considerado como escolar e o conhecimento cotidiano das pessoas envolvidas no currículo" (SILVA, 1999, p.136).

Assim, ao articularem os saberes cotidianos aos escolares, os Estudos Culturais nos impulsionam a pensar o currículo para além dos textos prescritivos oficiais, envolvendo-o nos domínios das redes de saberesfazeres dos cotidianos escolares, tecidas em meio a todo um campo de significação cultural. Constituindo-se em redes de significações, os currículos possuem uma dimensão de processo que não pode ser desconsiderada, sendo realizados por pessoas encarnadas (NAJMANOVICH, 2001) em determinados contextos sociais, históricos, culturais, políticos e econômicos que se interpenetram e se influenciam mutuamente. Para Silva (1999, p.133-134),

[4] Com base em Silva (1999, p. 133-134), entendemos que esse campo de teorização e investigação tem sua origem em 1964, na fundação do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, na Universidade de Birmingham, Inglaterra. Ao criticar a visão burguesa e elitista de cultura, seus integrantes defendiam que a cultura deveria ser assumida como vida global de uma sociedade, como experiência vivida de qualquer agrupamento humano. Nesse sentido, a cultura torna-se um campo de produção de significados, no qual cada grupo social, situado em diferentes lugares de poder, luta pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla. Assim, de modo geral, os Estudos Culturais estão preocupados com questões que se situam na conexão entre cultura, significação, identidade e relações de poder.

> de forma talvez mais importante, os Estudos Culturais concebem a cultura como campo de luta em torno da significação social. A cultura é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla. Cultura é, nessa concepção, um campo contestado de significação.

Alves (2005) também nos ajuda nessa argumentação, ao ponderar sobre a relação entre questões curriculares e questões da cultura. Para a autora, articular questões entre currículo e cultura indica a necessidade de se interrogar: há diferenças entre o que se produz nas escolas como conhecimento e o que é produzido fora dela como tal, em especial nas ciências? Que possibilidades de interinfluências se colocam entre o que é desenvolvido pelas escolas e o que é tecido nos espaços/tempos fora dela? No sentido de buscar respostas, ainda que parciais, para as questões anteriores, Alves (2005) recorre a Lopes (1999, p. 222-223), para quem

> é questionável estabelecer uma hierarquia de saberes e culturas, tanto quanto conceber uma unidade na pluralidade cultural. Admitir a pluralidade de culturas é admitir não só a pluralidade e a descontinuidade da razão, mas também admitir a divisão do trabalho na sociedade de classes. É conceber culturas dominante e dominada como mescla ambígua e contraditória de repressão e libertação, reprodução e resistência.

Finalizando, por ora, nossa conversa, pensamos ser oportuno trazer a discussão sobre o que temos chamado de "direito de aprendizagem". Se estamos entendendo o currículo como processo que se realiza nos cotidianos escolares e em meio às multiplicidades das redes de saberesfazares que são tecidas nas relações entre os sujeitos que lá estão, é preciso suspeitar da ideia de que existem alunos com dificuldades ou problemas de aprendizagem.

De fato, se estamos assumindo as redes cotidianas de saberesfazeres como referências das discussões do currículo, então, a questão das dificuldades ou dos problemas em aprender não pode ser atribuída ao sujeito de forma isolada. O conhecimento não é, nessa dimensão das redes, uma propriedade ou uma característica do indivíduo no singular, mas condição de vida, de existência das relações entre esses indivíduos, sujeitos cotidianos complexos e encarnados (NAJMANOVICH, 2001). Partindo das discussões de Maturana e Varela (1995), Assmann (1998, p. 22) observa que

> as biociências descobriram que a vida é, basicamente, uma persistência de processos de aprendizagem. Seres vivos são seres que conseguem manter-se de forma flexível e adaptativa, a dinâmica de continuar aprendendo. Afirma-se até que processos vitais e processos de conhecimento são no fundo a mesma coisa.

Assim, no lugar da ideia de dificuldade ou problema de aprendizagem, que, como já dito, só se sustenta numa perspectiva da individualidade singular, propomos e defendemos a ideia de que cada um de nós possui diferentes possibilidades de tessitura de conhecimentos e, nesse sentido, temos garantido, como condição humana, o direito de aprender. Como temos defendido em outras ocasiões, entendendo os

sujeitos praticantes das escolas como enredados por diferentes contextos de vida, por diferentes redes de sentidos culturais, por diferentes processos de subjetivação, não há como negar que suas possibilidades de conhecimento estão relacionadas às relações entre esses contextos, cabendo à escola ampliar, cada vez mais e do ponto de vista ético-estético-político, essas possibilidades. Como afirma o próprio texto das *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* (BRASIL, 2013, p.26),

> no projeto nacional de educação, tanto a escola de tempo integral quanto a de tempo parcial, diante da sua responsabilidade educativa, social e legal, assumem a aprendizagem compreendendo-a como ação coletiva conectada com a vida, com as necessidades, possibilidades e interesses das crianças, dos jovens e dos adultos. O direito de aprender é, portanto, intrínseco ao direito à dignidade humana, à liberdade, à inserção social, ao acesso aos bens sociais, artísticos e culturais, significando direito à saúde em todas as suas implicações, ao lazer, ao esporte, ao respeito, à integração familiar e comunitária.

Referências

ALVES, Nilda. Artefatos tecnológicos relacionados à imagem e ao som na expressão da cultura de afro-brasileiros e seu “uso” em processos curriculares de formação de professoras na educação superior: o caso do curso de Pedagogia da UERJ/Campus Maracanã. **Projeto incorporado ao PROCIÊNCIA**, agosto de 2005.

ALVES, Nilda *et al.* (Org.). **Criar currículo no cotidiano.** São Paulo: Cortez, 2002.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis: Vozes, 1998.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: as artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 2**: morar, cozinhar. Petrópolis: Vozes, 1996.

GOODSON, Ivor. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995.

GUIMARÃES, César. O ordinário e o extraordinário das narrativas. In: GUIMARÃES, César; FRANÇA, Vera. (Org.). **Na mídia, na rua**: narrativas do cotidiano. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 8-17.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Conhecimento escolar**: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

MACEDO, Elisabeth. Currículo, política, cultura e poder. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 98-113, Jul-Dez/2006.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento**. Campinas: Editorial PSY, 1995.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Org.). Indagações sobre o currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículos praticados**: entre a regulação e a emancipação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado**: questões para pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

PACHECO, José Augusto. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Edições Afrontamento, 1989.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CICLO DE ALFABETIZAÇÃO E OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM

Carolina Figueiredo de Sá (Doutoranda da Universidade Federal de Pernambuco)
Leila Britto de Amorim Lima (Professora da Rede Municipal de Ensino de Jaboatão dos Guararapes)

Os resultados do último IDEB[5] (2014) apontam que, assim como nas edições anteriores, houve uma superação das metas estabelecidas para o ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Por outro lado, a tendência de estagnação dos índices nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, que não tiveram suas metas atingidas, provocou muitos debates no cenário educacional.

Diante desse quadro, resolvemos partir aqui dos seguintes questionamentos: O cumprimento das metas do IDEB para os anos iniciais do Ciclo de Alfabetização significa que os direitos de aprendizagem das crianças têm sido satisfatoriamente assegurados? Que desafios se delineiam, a partir desses resultados, para o primeiro ciclo de escolarização? Com base nessas indagações, pretendemos introduzir algumas reflexões sobre o Ciclo de Alfabetização e os direitos de aprendizagem das crianças.

Os resultados do IDEB são calculados com base em dois fatores: o desempenho nas avaliações de Língua Portuguesa e Matemática[6] e as taxas de aprovação, repetência e evasão escolar. Desse modo, a qualidade educacional das redes, bem como de cada escola, é estimada não apenas pelas notas dos alunos, mas também pelos índices de progressão desses ao longo dos anos e ciclos, de maneira conjugada.

Por exemplo, uma escola ou rede de ensino que apresente resultados elevados nas avaliações dos estudantes, mas que possua, ao mesmo tempo, índices muito altos de evasão e/ou reprovação, dificilmente apresentará crescimento da média final. Por outro lado, é possível que escolas ou redes com resultados estagnados nas avaliações dos estudantes, mas que tenham aumentado suas taxas de aprovação, progridam nos índices finais do IDEB.

Chamamos a atenção para as variáveis que compõem esse índice, de forma que possamos refletir um pouco sobre a primeira questão formulada anteriormente. Parece contraditório que estejamos superando metas que intencionam aferir a qualidade da educação básica no país e que, ao mesmo tempo, muitas crianças ainda estejam chegando ao final de diferentes etapas da escolarização obrigatória com dificuldades em habilidades básicas de leitura, compreensão e produção de

[5] Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado pelo INEP/MEC em 2007. O IDEB é um indicador do SAEB, Sistema de Avaliação da Educação Básica, que é composto, por sua vez, por um conjunto de avaliações externas em larga escala.

[6] Obtidos pelas avaliações da Prova Brasil e SAEB, que são aplicadas ao final do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e ao final do Ensino Médio, respectivamente, a cada dois anos.

textos[7]. Sob essa ótica, o crescimento dos índices do IDEB nos anos iniciais do Ensino Fundamental não necessariamente implica aprendizagem significativa da leitura e da escrita[8]. Como vimos, é possível ocorrer o aumento de tais índices mesmo sem a correspondente aprendizagem, desde que as taxas de aprovação sejam elevadas consideravelmente. E isso é o que tem acontecido em muitas redes de ensino nos últimos anos, através da adoção dos ciclos de progressão continuada.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (BRASIL, 2010) orientam que os esforços dos sistemas de ensino, escolas e professores se devem dar no sentido de assegurar o "progresso contínuo dos alunos no que se refere ao seu desenvolvimento pleno e à aquisição de aprendizagens significativas" (Idem, Ibidem, p.8), evitando que suas trajetórias escolares sejam retardadas ou indevidamente interrompidas. O referido documento adverte, entretanto, ser preciso:

> [...] adotar as providências necessárias para que a operacionalização do princípio de continuidade não seja traduzida como "promoção automática" de alunos de um ano, série ou ciclo para o seguinte, e para que o combate à repetência não se transforme em descompromisso com o ensino e a aprendizagem (BRASIL, 2010, p.8).

Se, por um lado, a implantação dos ciclos nos primeiros anos do Ensino Fundamental contrapõe, de modo geral, a lógica da seriação e do modelo escolar clássico (FREITAS, 2003), por outro lado, a quantidade de crianças e pré-adolescentes que têm concluído o Ensino Fundamental sem conseguir fazer uso efetivo da escrita e da leitura em diferentes contextos sociais instiga o debate no cenário educacional atual sobre a efetiva implantação dos ciclos e suas relações com os direitos de aprendizagem das crianças. A ênfase na denominação dos anos iniciais como *Ciclo de Alfabetização* sinaliza, a nosso ver, dois aspectos: a centralidade na tarefa de alfabetizar todas as crianças no primeiro ciclo (BRASIL, 2012a) e a existência de uma demanda (por direitos) ainda não resolvida a contento.

No que tange a alguns desafios dos ciclos e das práticas de professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental, organizamos as reflexões em três subtópicos. Inicialmente, enfocaremos princípios e fundamentos da organização escolar em ciclos, problematizando alguns condicionantes para sua efetiva implantação. Em seguida, faremos uma reflexão sobre os direitos de aprendizagem no Ciclo de Alfabetização e, por fim, discutiremos sobre o princípio da interdisciplinaridade para a organização da prática docente, o qual destaca algumas possibilidades de integração curricular.

[7] Por exemplo, dados do Censo 2010 indicam que 15,2% das crianças brasileiras não sabem ler nem escrever aos 8 anos. Na região Norte, o índice chega a 27,3%, e, no Nordeste, a 25,4%.

[8] A partir dos resultados da ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização), instrumento construído no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, poder-se-á ter uma ideia mais precisa das aprendizagens em Língua Portuguesa ao final desse ciclo.

Ciclo de Formação: exclusão x inclusão nas escolas e redes de ensino

A organização escolar por ciclos surge em contraposição ao sistema de seriação que, *grosso modo*, baseava-se na estruturação rígida de uma sequência de conteúdos, distribuídos ao longo do tempo, em blocos estanques e cumulativos. O pressuposto da homogeneidade de ritmos de aprendizagem no sistema seriado implicou formas de avaliação que culpabilizavam individualmente o sujeito (ou seu meio social), por sua suposta "falta de cultura" ou por "patologias" que tornariam determinadas pessoas menos capazes de aprender (BRASIL, 2012b). Nesse sentido, a eliminação daqueles considerados "não aptos" a passarem para a série seguinte era naturalizada como de responsabilidade exclusiva do aprendiz. A avaliação como instrumento de punição e controle na escola legitimava relações de poder que conferiam pouca ou nenhuma autonomia aos estudantes no processo de aprendizagem. Assim, a finalidade do processo avaliativo não consistia no (re)direcionamento da prática docente e/ou da proposta curricular.

Por outro lado, a organização das redes de ensino por "ciclos de aprendizagem" ou "ciclos de formação", embora com algumas diferenças entre si, baseia-se em outros pressupostos teórico-epistemológicos e metodológicos. De modo geral, a partir de uma crítica à fragmentação e artificialização dos conhecimentos no modelo escolar seriado, os ciclos concebem que os fenômenos sociais, naturais, biológicos, etc. devam ser estudados integrando diferentes saberes e áreas do conhecimento. Assim, a interdisciplinaridade é defendida como uma estratégia de organização do ensino que favorece a "contextualização [curricular] e aproxima o processo educativo das experiências dos alunos" (BRASIL, 2010, art. 24º., parágrafo 2º., p.07).

O debate sobre ciclos problematiza questões como a inclusão da diversidade de culturas na escola e da heterogeneidade de conhecimentos dos sujeitos, a participação da família e da comunidade nas definições escolares, a garantia da permanência dos alunos com maiores dificuldades específicas na escola e o atendimento às suas necessidades, avaliação contínua, diagnóstica e formativa, dentre outras, no intuito tanto de atender aos aspectos da aprendizagem individual das crianças, como de estar em correspondência com os sujeitos e os processos coletivos em que elas estão inseridas.

A adoção dos ciclos implica, portanto, o repensar dos espaços e tempos pedagógicos, tanto nas escolas localizadas no campo como nas escolas de zonas urbanas, sejam elas centrais ou periféricas. Um importante tempo-espaço a ser (re) organizado nas escolas e redes que se estruturam em ciclos diz respeito às estratégias de acompanhamento das crianças e jovens com níveis distintos de conhecimentos, de modo a assegurar-lhes o direito a aprendizagens significativas. O pressuposto do trabalho coletivo na escola, incluindo a inserção da/na comunidade em que a escola está inserida, exige momentos especialmente dedicados aos encontros entre professores, equipe pedagógica, pais de alunos e membros da comunidade. O desafio dessa nova forma de organização curricular, que integra distintos saberes e

conhecimentos, demanda tempo também para o planejamento individual de cada professor.

Os novos tempos pedagógicos e curriculares, construídos a partir da organização em ciclos, realizam-se em espaços escolares e sociais redimensionados. A sala de aula deixa de ser o único local de aprendizagem e sociabilidade. Outros espaços, tanto internos como externos à escola, passam a ser privilegiados pelo seu potencial de dinamização das interações e mobilização da vontade de conhecer das crianças.

A reflexão sobre diferentes problemas, questões e/ou especificidades presentes na comunidade circundante à escola é, nesse sentido, uma possibilidade política e pedagógica privilegiada. Circular, observar e intervir criticamente nas situações e espaços sociais, culturais, ambientais, etc., aparentemente já "conhecidos" pelos estudantes, pode levá-los a uma percepção mais aprofundada e diferenciada de fenômenos variados de seu cotidiano, fortalecendo vínculos com sua comunidade, bem como desta com a escola.

A esse respeito ver, por exemplo, relato docente em escola do campo, descrito no Texto 4 deste caderno.

Freitas (2002), no entanto, traça um diferencial entre os "ciclos de formação", que se alinham com o descrito acima, e os "ciclos de progressão continuada". De acordo com o autor, este último modelo, a partir, principalmente, do critério econômico do custo-benefício, teria o propósito de ajustar o fluxo de alunos, reparando distorções idade-série do modelo seriado e incrementando seus resultados estatísticos por meio da "aprovação automática", sem compromisso com as aprendizagens das crianças.

Enquanto na escola seriada a exclusão sempre foi objetiva e bastante nítida, uma vez que os elevados índices de reprovação e evasão escolar, especialmente de crianças de origem popular, não tinham como ser escondidos, nos casos das redes em que foi implantado o sistema de progressão continuada, o aluno encontra-se, muitas vezes, apenas formalmente incluído na escola (FREITAS, 2007). Esse autor afirma que

> há hoje um grande contingente de alunos procedentes das camadas populares que vivem o seu ocaso no interior das escolas, desacreditados nas salas de aula ou relegados a programas de recuperação, aceleração, (...) pseudo-escolas de tempo integral, cuja *eliminação da escola foi suspensa ou adiada* e aguardam sua eliminação definitiva na passagem entre ciclos ou conjunto de séries [...]. (FREITAS, 2007, p.968, grifos nossos)

Assim, sob o discurso da inclusão, tais escolas acabam por legitimar, na prática, a exclusão (FREITAS, 2007). Um exemplo disso é a falta da estruturação de estratégias consistentes e variadas de acompanhamento da heterogeneidade de ritmos das aprendizagens das crianças em grande parte das redes organizadas em ciclos. Essa lacuna é, parcialmente, suprida por iniciativas individuais de professores comprometidos, ou de corpos técnico-pedagógicos engajados, mas que têm seu alcance reduzido diante das necessidades das redes e das escolas, conforme exemplificam algumas pesquisas (CRUZ, 2012; CUNHA, 2009; BARRETTO e SOUZA, 2004).

Segundo Freitas (2003), os ciclos deveriam ser implantados pelo convencimento, a partir de experiências bem-sucedidas e contando com o envolvimento dos pais,

professores e da comunidade. O fato de as políticas que implantaram os ciclos em diferentes lugares se terem dado, em muitos casos, sem a participação das comunidades e famílias, dos professores, estudantes e funcionários das escolas, gerou uma série de contradições e dificuldades em sua efetivação[9]. Poucos parecem ter sido os casos em que a adesão da escola aos ciclos foi voluntária, o que contraria princípios democráticos como os de mobilização, definição coletiva e participação social das propostas de ciclo.

Desse modo, a concepção de ciclo relaciona-se estreitamente à luta contra a exclusão escolar. Sua efetivação, porém, só pode ocorrer, a nosso ver, se articulada às mobilizações em defesa dos direitos educacionais e sociais das classes populares, à luta pela valorização do magistério e melhores condições salariais e de trabalho, à organização estudantil nas escolas, à construção de coletivos pedagógicos comprometidos e integrados às comunidades, à construção de currículos contextualizados e com definições claras de objetivos e perfis dos estudantes por ano/ciclo, dentre várias outras questões. Nesse sentido, concordamos com Freitas (2002), quando afirma que

> os ciclos devem ser mecanismos de resistência à lógica seriada. Mas devem ser vistos como oportunidade para se elevar a conscientização e a atuação dos professores, alunos e pais, retirando-os do senso comum e revelando as reais travas para o desenvolvimento da escola e da sociedade e não apenas serem vistos como uma "solução" técnico-pedagógica para a repetência. (FREITAS, 2002, p.15)

Numa perspectiva comprometida com os direitos de aprendizagem das crianças e jovens, os ciclos podem cumprir papel importante na referida resistência às lógicas excludentes na escola, desde que não as reproduzam em seu interior, sob novas formas, configurando-se como "aprovação automática". No próximo tópico, discutiremos sobre a construção de tais direitos no Ciclo de Alfabetização.

Direitos de aprendizagem no Ciclo de Alfabetização

A organização do Ciclo de Alfabetização possibilita, de acordo com o Caderno de Apresentação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (doravante PNAIC), levar em conta três aspectos relevantes: 1) o tempo de apropriação da cultura escolar, quando as crianças "aprendem a ser estudantes"; 2) o tempo para o trabalho de apropriação e consolidação de conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética (SEA), considerando a complexidade desse sistema notacional; e 3) a aquisição de "mais autoconfiança das crianças na aprendizagem dos demais componentes, sem que haja a reprovação nesse início de escolarização". (BRASIL, 2012a, p.23)

No que diz respeito aos objetivos gerais do ensino nos primeiros anos do Ensino Fundamental, o referido documento afirma que "temos como tarefa básica ampliar o universo de referências culturais das crianças, bem como contribuir para ampliar e

[9] Ver, por exemplo, o estudo de caso realizado na cidade de São Paulo, por Cunha (2009).

aprofundar suas práticas de letramento" (BRASIL, 2012a, p.07). Para isso, o currículo deve abarcar "a compreensão e a produção de textos orais e escritos relativos a temáticas variadas" (Idem, Ibidem, p.07) e de diferentes gêneros de circulação social, integrando os componentes curriculares e saberes diversos das crianças e de suas comunidades de referência.

Na perspectiva do PNAIC, a inserção das crianças em situações desafiadoras e contextualizadas para o efetivo uso da linguagem escrita não pode prescindir da compreensão, por elas, dos princípios do sistema de escrita alfabética (SEA). Ao contrário, a autonomia na leitura e na escrita é tida como condição necessária à ampliação de suas práticas de letramento e ao aprofundamento de seus conhecimentos nas diversas áreas. Nesse sentido, o documento citado acentua que "é prioritário o trabalho que garanta o domínio do sistema de escrita, de modo articulado ao domínio de habilidades de compreensão e de produção de textos orais e escritos", nesse ciclo (Idem, Ibidem, p.20).

A respeito da garantia desses direitos às crianças com deficiência e necessidades específicas, ver texto 5, que aborda exemplo de trabalho pedagógico inclusivo e significativo.

Para a concretização dessa prioridade, além do conjunto de desafios debatidos anteriormente, consideramos necessária a clareza de objetivos e metas curriculares, para cada ano do ciclo, como instrumento de suporte à organização didática dos professores. A definição dos direitos de aprendizagem no primeiro ciclo, particularmente nos eixos de trabalho de Língua Portuguesa, é enfatizada por Morais (2014) como uma das contribuições do PNAIC para o enfrentamento do analfabetismo nas escolas brasileiras.

Nesse sentido, os direitos de aprendizagem em Língua Portuguesa preveem a introdução, o aprofundamento e a consolidação de diversos conhecimentos e habilidades ao longo do ciclo, para cada ano, o que muitas vezes está previsto em períodos de tempo justapostos. A flexibilidade dos tempos de aprendizagem e a clareza dos objetivos de ensino são, portanto, conjugados de maneira complementar. Essa proposta defende que

> aos oito anos de idade, as crianças precisam ter a compreensão do funcionamento do sistema de escrita; o domínio das correspondências grafofônicas, mesmo que dominem poucas convenções ortográficas irregulares e poucas regularidades que exijam conhecimentos morfológicos mais complexos; a fluência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos. (BRASIL, 2012a, p.08)

Ao mesmo tempo, tais direitos em Língua Portuguesa devem articular-se com os demais componentes curriculares e outros saberes, de modo a conferir significado e ampliar as aprendizagens infantis e suas práticas de letramento. É sobre isso que trataremos no tópico seguinte.

Integrando conhecimentos e saberes no Ciclo de Alfabetização: um direito de todos

Considerando que a escola é um espaço em potencial que pode viabilizar aprendizagens necessárias tanto para ampliação do universo cultural das crianças

quanto para seu prosseguimento nos estudos, poderíamos perguntar: *Como abordar as diferentes áreas de conhecimento pensando na qualificação do ensino e na alfabetização das crianças na perspectiva do letramento?*

Pensar na relação entre os conhecimentos, identificando as divergências e convergências entre eles, não é tarefa fácil. Como possibilidade de articulação metodológica para a construção dos conhecimentos, destacamos que o trabalho com a leitura, por exemplo, pode configurar-se como um eixo integrador na tentativa de fortalecer a interação entre saberes diferentes.

No sentido de favorecer tal integração de forma articulada às experiências das crianças de diferentes faixas etárias e contextos socioculturais, o PNAIC, desde sua edição em 2013, tem valorizado o trabalho com projetos e sequências didáticas no âmbito do Ciclo de Alfabetização (BRASIL, 2012b).

Ao problematizar a escolha de conteúdos e metodologias, considerando a inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, Corsino (2007) chama a atenção para a importância de se estabelecer diálogo entre as diversas áreas de conhecimento como forma de não só garantir a ampliação da escolaridade, mas, principalmente, ofertar o acesso aos conhecimentos que fazem parte de uma construção sócio-histórica.

Nessa direção, a sequência didática desenvolvida pelas professoras Maria Josivânia Galdino de Moura e Adeilma Miguel de Souza, da Escola Municipal Avelino Alves, de Lagoa dos Gatos/PE, propiciou momentos significativos de integração e aprendizagem para as crianças. Localizada numa comunidade rural e quilombola, a escola funciona em dois turnos com uma turma multisseriada em cada turno (uma que abrange da Educação Infantil ao 2º ano do Ensino Fundamental, e a outra que vai do 3º ao 5º ano).

A sequência didática da "Semana da Consciência Negra", realizada no âmbito do PNAIC/2013, teve por objetivo geral trabalhar a temática racial e a cultura afro-brasileira. As atividades envolveram diferentes áreas do conhecimento, como Geografia, História, Ciências e Língua Portuguesa, além de trabalhar com diferentes linguagens através do teatro de fantoches, vídeos sobre o tema, leitura de livros literários e apresentação musical de capoeira e mazurca (dança típica tradicional) para a comunidade.

Ao tratar sobre o preconceito racial, especialmente numa comunidade quilombola, a retomada e a valorização das raízes socioculturais das crianças foram privilegiadas. Segundo as professoras, as crianças realizaram *"pesquisas sobre os lugares em que os escravos se refugiavam e achavam mais apropriados para formarem os quilombos"*, privilegiando os quilombos que se formaram naquela região, além de pesquisarem sobre a culinária africana, as danças e os instrumentos musicais de manifestações culturais de populações afrodescendentes.

Esse trabalho abordou aspectos relevantes voltados para "o desenvolvimento da reflexão crítica sobre os grupos humanos, suas relações, suas histórias, suas formas de se organizar, de resolver problemas e de viver em diferentes épocas e locais" (CORSINO, 2007, p.60).

Ao discutirem a respeito do Quilombo dos Palmares e o localizarem em mapas e no globo terrestre – o que ampliou os conhecimentos dos alunos sobre a história e as

características físicas da região – as professoras fomentaram nas crianças "atitudes de observação, de estudo e de comparação das paisagens, do lugar onde habitam, das relações entre o homem, o espaço e a natureza", conforme Corsino (2007, p.60) aponta como um dos objetivos da área de Ciências Sociais.

Trata-se, portanto, de viabilizar conhecimentos que possam, de alguma forma, subsidiar o desenvolvimento da postura responsável e crítica das crianças nas mais diversas situações sociais, o conhecimento e a valorização das narrativas dos sujeitos e suas formas de relações com o espaço. Subjacente a essa compreensão, entendemos que os conhecimentos escolares possuem sentido quando são mobilizados pelas crianças e problematizados pelos professores, fornecendo, assim, maiores oportunidades para que os estudantes reflitam e participem das mais diversas situações sociais que os cercam.

Como se tratava de turmas multisseriadas, os conteúdos e as atividades organizadas ao longo da sequência eram adequados em função do nível de aprendizagem das crianças e, em geral, do nível de apropriação e autonomia na leitura e na escrita. As atividades de Língua Portuguesa foram, assim, diversificadas em vários momentos, e abrangeram diferentes eixos de ensino desse componente, especialmente os eixos da leitura e apropriação e consolidação do SEA. Durante as atividades voltadas para a leitura de textos literários, a apropriação do sistema de escrita alfabética e a produção de textos, as professoras tiveram a preocupação de distribuir, em um mesmo grupo, crianças com diferentes níveis de conhecimento da língua, para que as mais atrasadas pudessem avançar em suas aprendizagens.

No componente de Artes, as crianças realizaram atividades manuais e pinturas relacionadas ao Dia da Consciência Negra. Além disso, a dança do ritmo mazurca e a roda de capoeira também estiveram entre as atividades desenvolvidas.

Como culminância da sequência didática, as professoras relataram a realização das seguintes atividades:

No dia 03 de dezembro, dando encerramento com a culminância da sequência na Escola Municipal Avelino Alves, reuniram-se todos os alunos e a comunidade local. Todos foram recepcionados com apresentações das atividades realizadas pelos educandos e orientadas pelas professoras. Também ressaltamos a colaboração que os pais deram ao participarem das pesquisas coletadas pelos alunos. Cada turma fez algumas apresentações sobre a temática abordada:

Os alunos do 1º. e 2º. anos apresentaram as músicas: "Nininha" e "As cores", com as letras xerocadas e a utilização do som. Além disso, apresentaram cartazes sobre a diversidade cultural.

Os alunos do 2º. ano apresentaram a história: "Menina bonita do laço de fita", por meio de fantoches.

Os alunos do 3º ano apresentaram as músicas: "Cara de bobo", "Meu coração" e "Irmão afro", com a utilização do som.

Os alunos do 4º e 5º anos apresentaram capoeira e mazurca, com músicas cantadas pelos alunos, em grande roda. Os alunos do 5º ano apresentaram, ainda, uma peça teatral contando a história do livro "Pretinho, meu boneco querido", por meio de fantoches.

Em relação ao trabalho com a área de Linguagens, de modo articulado com os direitos de aprendizagem em Língua Portuguesa, é importante recomendar que

> [...] as crianças apreciem diferentes produções artísticas e também elaborem suas experiências pelo fazer artístico, ampliando a sua sensibilidade e a sua vivência estética. [O trabalho também deve] possibilitar a socialização e a memória das práticas esportivas e de outras práticas corporais." (CORSINO, 2007, p.61)

Isso é o que os alunos e a comunidade puderam vivenciar com o desenvolvimento do referido projeto e, especialmente, com sua culminância, momento em que a capoeira, a mazurca e o teatro de bonecos, além da apresentação de outras músicas relacionadas ao tema, foram valorizados como manifestações culturais e artísticas legítimas e relevantes.

Ampliar a sensibilidade e a vivência estética perpassa pela necessidade de contemplar todas as linguagens artísticas que valorizem a pluralidade cultural, contribuindo, assim, com o processo de identidade, no diálogo com as raízes culturais da própria comunidade e/ou de grupos locais, e com os usos da memória cultural, na reflexão crítica sobre os elementos e os princípios de organização de cada linguagem artística e no posicionamento crítico sobre quem controla os mecanismos de produção e recepção dos circuitos culturais.

Outras áreas de conhecimento também podem ser contempladas no trabalho pedagógico, objetivando atender às expectativas de aprendizagens da turma, como, por exemplo, as Ciências Naturais que, partindo da necessidade da observação, do registro e da investigação no processo de compreensão dos temas de natureza científica e técnica, buscam valorizar as curiosidades das crianças, suas representações e seus conceitos intuitivos, em busca de compreensões mais complexas dos fenômenos. Sendo assim, a escola pode oportunizar reflexões que auxiliem as crianças a tomarem decisões e a enfrentarem situações problematizando as verdades provisórias das Ciências.

No que se refere ao trabalho com as Noções Lógico-Matemáticas, Corsino (2007, p.60) evidencia que é relevante estimular a criança

> a identificar semelhanças e diferenças entre diferentes elementos, classificando, ordenando e seriando; a fazer correspondências e agrupamentos; a comparar conjuntos; a pensar sobre

números e quantidades de objetos quando esses forem significativos para [ela], operando com quantidades e registrando as situações-problema (inicialmente de forma espontânea e, posteriormente, usando a linguagem matemática).

O caderno 3, no texto sobre "Os diferentes enfoques no Ensino de número", faz uma discussão sobre o ensino da Matemática, com foco no papel do aluno e professor, destacando as perspectivas: tradicional, empírico-ativista e alfabetização matemática na perspectiva do numeramento.

Tal discussão não está distante do que muitos professores realizam em sala de aula e do que foi discutido na formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, em 2014, ocasião em que foram abordadas não só questões conceituais da área de Matemática, mas reflexões metodológicas e de conteúdos, que podem ser estendidas às práticas de ensino como um todo. Dentre elas, destacamos a concepção acerca do ensino linear e mecânico da matemática que, tradicionalmente, estava voltada tão somente à gradação de definições e à prática de exercícios que priorizavam a repetição e memorização dos conteúdos matemáticos.

Nesse sentido, a concepção também por nós defendida é a de que a alfabetização matemática se volte para a perspectiva do letramento, ou seja, para os usos sociais dos conceitos matemáticos. Para isso, o trabalho pedagógico deve voltar-se para todos os eixos de conhecimento da área Matemática. Trata-se de uma preocupação voltada para a democratização do saber através da apropriação do conceito de número, da aquisição da representação numérica do sistema decimal, das operações na resolução de problemas, da geometria, das grandezas e medidas, de noções de estatística, dentre outras.

Conferir os cadernos do PNAIC: Alfabetização Matemática, 2014. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/2012-09-19-19-09-11>.

Destacamos que o desenvolvimento de projetos integradores e significativos nos ciclos de formação devem privilegiar o trabalho coletivo entre professores e equipes técnicas, bem como assegurar os tempos e espaços para tal articulação. A própria formação do PNAIC vivenciada em 2013/2014 foi um espaço, em muitos locais, de socialização e troca de experiências docentes.

Integrar conhecimentos, de modo a favorecer os Direitos de Aprendizagens das Crianças é, assim, tarefa de todos os sistemas e redes de ensino e do coletivo de professores de cada escola, em particular. No caso das escolas do campo, em sua maioria unidocentes, o desafio é ainda maior e requer integração com a comunidade e com professores de escolas das comunidades vizinhas ou da própria comunidade, como evidenciou o relato das professoras do agreste pernambucano.

Considerações finais

O debate sobre os diferentes objetivos para as áreas do currículo no Ciclo de Alfabetização, na perspectiva de oportunizar ampliação de conhecimentos e práticas culturais, nos instiga a problematizar uma dupla exigência: de um lado, a necessidade de integrar vários saberes para compreensão da realidade e ampliação da inserção nos mais diversos espaços da sociedade; de outro, a importância de aprofundar o conhecimento nas áreas específicas, sem recorrer a modelos estanques e uniformes.

Para pensar sobre como trabalhar com saberes de forma mais diversificada e articulada, concordamos com Arroyo (2006), quando nos alerta que é preciso repensar e reinventar um currículo a partir das sensibilidades para com os educandos e na concepção de sujeitos de direito ao conhecimento. Sendo assim, precisamos provocar a discussão sobre as concepções mercantilizadas do currículo, do conhecimento e dos sujeitos do processo educativo.

Por fim, integrar os saberes e conhecimentos de forma a atender às expectativas e especificidades das crianças no Ciclo se articula a uma visão ampla, que considera os diferentes tempos e espaços de aprendizagem. Trata-se de valorizar as experiências e os conhecimentos das crianças sobre si e sobre o mundo, no processo de elaboração das habilidades, saberes e reflexões a serem contemplados na sala de aula, como direitos de aprendizagem, que não podem mais ser negligenciados pelos sistemas, pelas redes de ensino e pelas escolas.

Referências

ARROYO, Miguel. Os educandos, seus direitos e o currículo. In: **Indagações sobre o currículo**. BEAUCHAMP, Jeanete *et al*. (Orgs.) Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; SOUZA, Sandra Zákia. Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão. **Educação e Pesquisa**, São Paulo: v. 30, n. 01, p. 31-50, jan-abr/2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 7, de 14 de novembro de 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília: MEC/SEB, 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Currículo na Alfabetização: concepções e princípios. Ano 01. Unidade 01. Brasília: MEC/SEB, 2012b.

CORSINO, Patrícia. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. In: BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Org.). **Ensino Fundamental de nove anos orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: MEC, 2007.

CRUZ, Magna do Carmo Silva. **Tecendo a alfabetização no chão da escola seriada e ciclada**: a fabricação das práticas de alfabetização e a aprendizagem da escrita e da leitura pelas crianças. 341 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

CUNHA, Isabel Bileckida. A postura docente e os ciclos de aprendizagem em São Paulo. **Jornal de Políticas Educacionais**. Curitiba, nº. 5, pp 03-12, jan-jun/2009.

FREITAS, Luiz Carlos de. A internalização da exclusão. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 23, nº. 80, set./2002. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002008000015>. Acesso em março de 2015.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, seriação e avaliação**: confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 28, nº. 100, p. 965-987, out./2007.

MORAIS, Artur Gomes de. Políticas de Avaliação em Linguagem. Palestra proferida em Mesa Temática do **VI Seminário em Educação e Linguagem**. Olinda: mar/ 2014.

AVALIAÇÃO NA ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DE UM CURRÍCULO INCLUSIVO

Evangelina Maria Brito de Faria (Professora da Universidade Federal da Paraíba)
Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante (Professora da Universidade Federal da Paraíba)

A proposta de currículo inclusivo defende que todas as crianças têm direito a aprender. Consequentemente, pelo viés desse currículo, é dever da escola garantir condições favoráveis de aprendizagem, considerando as diferentes trajetórias de vida dos estudantes. Nessa perspectiva, a avaliação é vista como intrinsecamente ligada às ações de ensino, servindo como ponto de partida para o planejamento didático, rompendo com a concepção excludente de avaliação para reprovação.

No texto 1 deste Caderno, Ferraço discute a perspectiva de currículo defendida no PNAIC.

Dando continuidade a tal discussão, neste texto, refletiremos sobre conceitos de avaliação desenvolvidos nos Cadernos anteriores de Linguagem e de Matemática, ilustrando os principais pressupostos expostos com a apresentação de uma proposta de avaliação de texto escrito. No último tópico, discutiremos sobre práticas avaliativas inclusivas de professores.

Nos cadernos de formação, nas unidades 1 e 8 / PNAIC 2013, os princípios da avaliação formativa são discutidos.

O tema visa a um aprofundamento da avaliação na perspectiva formativa. Para isso, gostaríamos de lembrar o que foi visto anteriormente sobre o assunto.

Nos Cadernos de Formação da unidade 1 / PNAIC 2013, a proposta do Ciclo de Alfabetização defende a lógica da avaliação formativa, que propõe uma aprendizagem como processo, em que nada é desconectado, em que todas as ações são vistas em relação aos outros atores da comunidade escolar. Uma avaliação feita para garantir as aprendizagens, para a redefinição de um planejamento contínuo. Uma cadeia de ações interligadas. Uma avaliação com ênfase em seu aspecto processual, contínuo, que tem como finalidade compreender o que os alunos já sabem e o que precisam aprender. Sendo assim, serve para que os professores programem intervenções que atendam à diversidade de necessidades pedagógicas de sua turma, considerando que a turma sempre será heterogênea, independente da presença ou não de crianças com necessidades educacionais especiais. Isso significa uma mudança em todos os planos educacionais: currículo, gestão escolar e, naturalmente, o próprio modo de avaliar.

Neste contexto, o PNAIC aborda algumas implicações das práticas avaliativas, tais como: avaliar para favorecer a aprendizagem, para redirecionar a prática na sala de aula, e avaliação não só do aprendiz, mas também das estratégias didáticas implementadas. Dito de outra maneira, o Programa amplia e recomenda que o processo avaliativo perpasse pelos processos educacionais e pelos sujeitos envolvidos na alfabetização, ou seja, é preciso avaliar o sistema educacional, o currículo, a escola, o professor e as próprias práticas de avaliação.

Para avaliar o sistema de ensino, esse Programa faz menção aos mecanismos já conhecidos: O PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) e a Prova Brasil, e aos elaborados pelos próprios estados brasileiros. Esses mecanismos de avaliação dão visibilidade aos aspectos macros, os quais possibilitam orientar políticas públicas na área de educação.

Em relação à avaliação do currículo, o Programa destaca a necessidade, em primeiro lugar, de discutir o que está presente nos documentos oficiais, ou seja, a lacuna que há entre o currículo pretendido e o vivenciado nas escolas. Em segundo lugar, enfatiza a importância da avaliação do currículo, para que seja realizada pelos vários sujeitos que participam do processo educativo no espaço escolar: equipes pedagógicas das Secretarias e das escolas, professores, os próprios estudantes e a comunidade a que a escola pertence.

É importante que a escola seja também avaliada. E, nesse sentido, são enfatizados dois aspectos: primeiro, a organização interna da unidade educacional; segundo, o monitoramento das ações. Em relação ao primeiro aspecto, destaca-se a unidade educacional. A escola é uma unidade composta por diretores, professores, especialistas, pedagogos, merendeiros, todos integrados por um objetivo comum: construir um espaço de aprendizagem. Assim, todos são responsáveis pela escola. Por isso, a sala de aula não deve ser um ambiente de responsabilidade apenas do professor, mas de todos. A disposição das cadeiras, o cantinho da leitura, os espaços dos jogos, o apoio dos especialistas, as diretrizes pedagógicas, tudo deve ser discutido e avaliado coletivamente.

Em relação ao segundo, são priorizadas as avaliações sobre as reais necessidades dos aprendizes, especificamente daqueles que não consolidaram os conhecimentos, capacidades e habilidades previstos para uma determinada etapa de escolarização. Lembramos a necessidade da elaboração de um parecer, de um registro pelo professor, sobre seus alunos, contendo suas potencialidades e avanços, para que o professor do ano seguinte possa ter uma base para desenvolver seu trabalho. Esse mecanismo mostra uma integração entre as etapas escolares e aponta para que o professor do ano seguinte já pense nas estratégias pedagógicas para acolher essa nova demanda. Nesse sentido, o Projeto Político-Pedagógico pode encaminhar propostas concretas como a do registro para a potencialização da aprendizagem dos aprendizes.

Outro ponto essencial é a avaliação do docente, de sua didática e de seu relacionamento com os alunos. Muitos detalhes às vezes escapam; por isso, saber escutar os alunos para discernir o que pode motivá-los é fundamental para o professor redefinir suas estratégias de ensino.

E, finalmente, há a avaliação da aprendizagem dos alunos, que perpassa todas essas outras avaliações. Para tanto, é essencial que sejam planejadas boas estratégias para avaliar os alunos, como também boas intervenções, para que eles avancem no seu processo de aprendizagem. O Programa recomenda duas ações importantíssimas: 1) estabelecer o que as crianças precisam aprender em um

determinado tempo; e 2) selecionar as estratégias de avaliação que sejam mais adequadas à verificação do que foi aprendido.

Como podemos observar, nas diretrizes do Programa, a perspectiva de avaliação é **formativa** e concorre para o crescimento de todos os agentes envolvidos no processo educativo. Com base nesse conceito de avaliação, o PNAIC defende um princípio fundamental da ação pedagógica: o **princípio da inclusão**, que surge como um desafio para garantir o direito de alfabetização plena aos alunos até o 3º ano do Ciclo de Alfabetização. Nessa perspectiva, a avaliação é considerada como um processo inclusivo e fundamental para a lógica do ciclo, que apresenta uma proposta de maior flexibilidade com o tempo e mais continuidade do processo de ensino e aprendizagem da alfabetização.

Veja o texto "Avaliação no ciclo de Alfabetização: Reflexões e sugestões" do Caderno de Linguagem: Currículo na Alfabetização PNAIC 2012.

Para ilustrar como tais princípios podem ser concretizados nas práticas avaliativas, esboçaremos a apresentação de uma proposta de avaliação. Escolhemos, para tal, tratar da avaliação do texto escrito, que tem sido uma dificuldade no campo da avaliação.

Avaliando a escrita

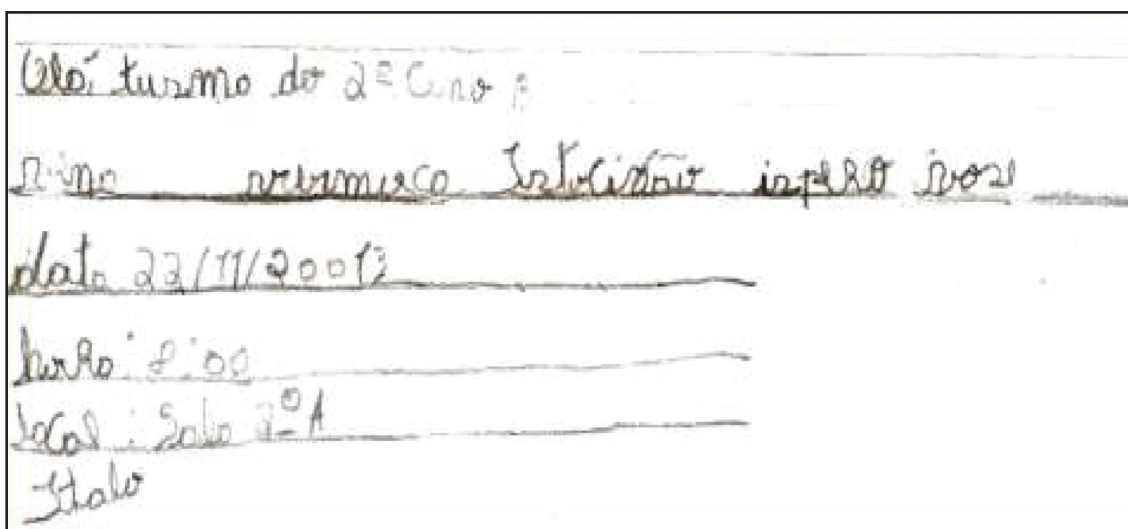
No sentido de ver a avaliação como um meio para garantir o direito à alfabetização até o 3º ano, trazemos uma proposta de avaliação apresentada por Bezerra e Reinaldo[10] (2014) e trabalhada na formação em linguagem do PNAIC Paraíba no ano de 2014. Essa proposta encontra-se no texto "Avaliando a escrita e trabalhando com a escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental". No texto, com foco na reescrita de gêneros textuais na escola, uma das lacunas do ensino na atualidade, são discutidos elementos avaliativos, em torno de uma produção textual do gênero convite, escrito por um aluno do 3º ano, de uma escola pública de João Pessoa. As autoras chamam a atenção para a necessidade de

> um encaminhamento adequado de escrita situada de texto, envolvendo três instâncias de operação da linguagem: a construção da base de orientação, o gerenciamento textual e a textualização (SCHNEUWLY, 2004; MARCUSCHI, 2008 e LEAL, 2006). A base de orientação corresponde ao conjunto de procedimentos que guia o produtor no processo de gerenciamento textual. Esse gerenciamento remete ao planejamento global do texto, momento em que o produtor toma decisões relativas a: a) o que será dito, resgatando da memória e selecionando seus conhecimentos sobre o tema; b) qual modelo textual escrito será adotado na situação, mobilizando conhecimentos sobre a estrutura geral do texto e sobre as estratégias mais adequadas para o seu objetivo. Essas operações envolvem também as decisões mais gerais do produtor sobre a organização sequencial do texto, que podem ser alteradas no decorrer da atividade, a textualização, que envolve a tessitura do texto e a escrita das unidades linguísticas, em vista do que está sendo planejado. Nesse percurso, o processo de escrita se caracteriza pela recursividade das ações nele implicadas: o planejamento do que será dito, a escrita da sequência linguística em função

[10] As referidas autoras são professoras da UFCG e compõem a equipe de formadores de Linguagem do PNAIC Paraíba.

> desse planejamento, a revisão do que foi escrito; o planejamento do próximo trecho do texto, a escrita, a revisão e assim por diante. (BEZERRA; REINALDO, 2014, p. 01).

No texto, as autoras supracitadas apresentam um convite, que foi produzido na Escola Municipal Aruanda, de João Pessoa – PB, retirado na Dissertação de Mestrado de Soares, defendida em 2013[11]. A sequência foi preparada em torno da culminância do projeto de leitura na escola e envolvia a necessidade de convidar a turma do 2º. ano para visitar a exposição literária do 3º. ano. Logo, os procedimentos de base de orientação, gerenciamento textual e de textualização estiveram envolvidos no processo de escritura textual. Durante a implementação da sequência, surgiram produções como a de Ítalo, apresentada a seguir e comentada por Bezerra e Reinaldo (2014).

Olá turmo do 2º ano
[illegible]
data 23/11/20013
hora: 8:00
local: Sala 3º A
Ítalo

Levando em conta o gerenciamento textual, as orientações dadas contemplaram o que seria dito (alunos convidando outros para o evento da exposição de livros com contos infantis: conhecimentos que os alunos têm) e a organização geral do texto (informações específicas da estrutura de um convite: destinatário, evento, local, data e hora do evento e o emissor). Quanto à textualização, em se tratando de um convite, os alunos tiveram contato com esse gênero, observando seus aspectos textuais (encadeamento das informações através de enunciados) e linguísticos (seleção das unidades linguísticas como pronomes, verbos, substantivos, expressões indicadoras de tempo, espaço, entre outras) e, na sequência, passaram a escrever o convite. Após a reescrita, que se deu a partir de trocas entre os alunos, os convites foram enviados à turma do 2º. ano.

A partir da sequência didática realizada em sala de aula, Bezerra e Reinaldo (2014) propõem um trabalho mais sistematizado em torno da reescrita do convite, apresentado a seguir:

[11] O relato foi produzido como atividade do PNAIC Paraíba realizada em sala de aula.

Uma vez escrito o convite, verificando que ele não atende, totalmente, ao que se espera desse gênero, é preciso dar ao aluno condições de revisar seu texto, para replanejá-lo e reescrevê-lo. Nesse sentido, algumas ações devem ser realizadas para encaminhá-lo no processo de reescrita, em relação à (ao):

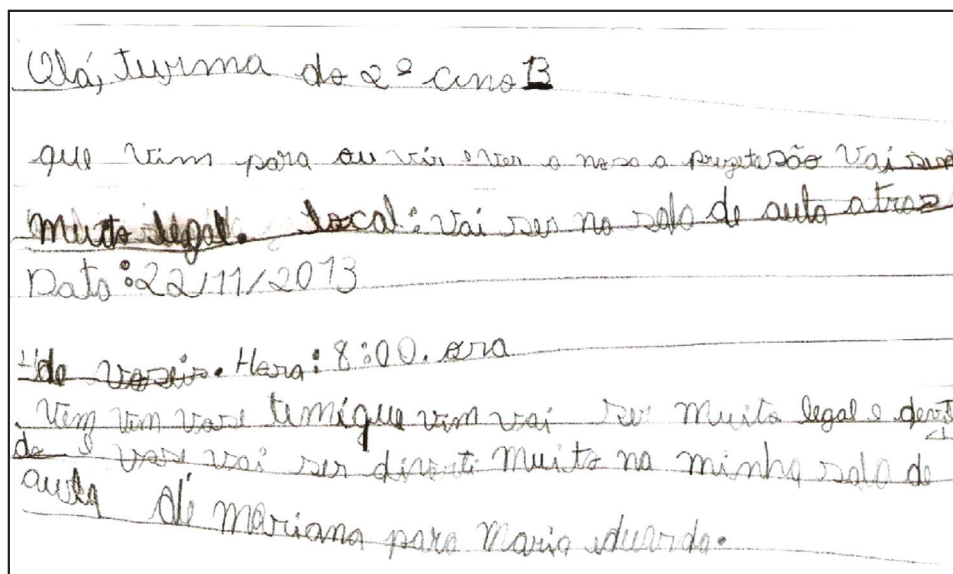
- Explicitação das informações: de que exposição se trata? Então, vamos reescrever completando a informação? [...]
- Domínio das convenções ortográficas:
- pontuação, uso de letras maiúsculas e ortografia: Leiam a parte do convite que já foi reescrita antes:

"Venha ver nossa exposição de livros infantis com contos de fadas que escrevemos". Depois dessa parte, que informação vem? "isperovose". Essa informação significa a mesma coisa que foi dita antes? Como separar uma informação da outra? Levando em conta que são duas informações diferentes, vamos separá-las com um sinal gráfico, que se chama "ponto". Então, vamos reescrever a segunda frase do convite: "ispero você". Como essa frase vem depois de um ponto, deve iniciar-se com letra maiúscula, e como ela encerra o convite, deve terminar com um ponto. Em seguida, encontramos novas informações? Quais são elas? Então, as palavras "data", "hora" e "local" são escritas com que tipo de letras? Vamos reescrevê-las? Como o autor do convite se dirigiu à turma do 2º ano B? Quando ele usou a palavra "você", ele estava se referindo a quem? E como escreveu? Você já viu essa palavra escrita em outro lugar? (Sugerimos que o professor traga alguma propaganda ou frases em que essa palavra esteja presente) Como se escreve? Que alteração vamos fazer agora?" (BEZERRA; REINALDO, 2014, p. 02)

O primeiro comentário é a respeito da produção do convite. Sabemos que a aprendizagem da escrita envolve dois processos concomitantes: entender a natureza do sistema de escrita da língua, como por exemplo, conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V); e o funcionamento da linguagem que se usa para escrever, como os aspectos discursivos. Na produção do convite, esses dois processos estão presentes. O aluno vai adquirindo o sistema no uso social dos gêneros. No caso em questão, a criança já entendeu o funcionamento de escrita e está em uma fase de consolidação das correspondências grafofônicas e das convenções ortográficas. É importante desenvolver atividades que explorem esse tipo de aprendizagem, com foco na apropriação do sistema de escrita, mas lembrando-se de que os outros aspectos referentes à textualidade devem ser privilegiados num trabalho de reescrita do texto.

Nessa proposta de avaliação, Bezerra e Reinaldo (2014) iniciam chamando a atenção para o trabalho anterior ao momento da escrita, que é essencial. Para a avaliação, elas partem da complementação do conteúdo do convite chamando a atenção para a tessitura textual, ao solicitarem a explicitação das informações presentes no convite produzido e depois centram a análise no domínio das convenções ortográficas, com o olhar para a pontuação, o uso de letras maiúsculas e a ortografia. Por fim, recordam os aspectos discursivos e textuais, perguntando a quem se dirige o convite, fazendo menção à estrutura composicional desse gênero. Elas concluem salientando que o tempo de aplicação das atividades de reescrita é definido pelo professor, considerando a realidade de cada turma, e que um princípio de reescrita que deve ser observado é o de isolar um problema de cada vez. No texto, foram elencados vários direitos de aprendizagem a serem observados na avaliação da produção escrita, para termos ideia da abrangência do processo.

Mais uma vez lembramos que a criança está em fase de consolidação das correspondências grafofônicas e que o processo de avaliação do texto escrito deve ser rotineiro na sala de aula, colocando em relevo tanto a situação discursiva como o domínio do sistema de escrita.

Vejamos outro convite, o de Mariana, da mesma sala, e a subsequente análise das autoras:

Convite de Mariana

Olá, turma do 2º ano B

Que vim para ouvir e ver a nossa a prezetasão vai sim muito legal. local: vai ser na sala de aula atrás Data: 22/11/2103

De voseis. Hora:8:00 ora

Vem vim vose teméque vim vai ser muito legal e devitido e vose vai ser diverti muito na minha sala de aula de Mariana para Maria eduarda. (reprodução)

A respeito desse convite, Bezerra e Reinaldo (2014) tecem os seguintes comentários:

> “O convite de Mariana, embora apresente teor informativo aproximado do texto de Ítalo (ausência de explicitação da natureza da exposição), apresenta maior complexidade sintática (maior número de frases articuladas pelo ponto ou pela conjunção aditiva) e expressões avaliativas repetidas. Do ponto de vista da interação, o convite apresenta-se inadequado por se dirigir a dois destinatários (a turma e Maria Eduarda).
>
> Um processo de reescrita desse texto poderia ser encaminhado da seguinte forma:
>
> - Interação autor-destinatário: definir quem é o destinatário do convite. Pela repetição do pronome “você” e pela indicação do nome “Maria Eduarda”, vê-se que o destinatário do convite é essa colega de Mariana. Assim, é preciso reescrever o convite, indicando Maria Eduarda como destinatária desde o início do texto e modificando o seu fecho (eliminar o nome de Maria Eduarda, deixando apenas a assinatura de Mariana).
> - Tessitura do texto: reagrupar informações da mesma natureza. O evento e os argumentos para convencer o destinatário a dele participar devem constar em um mesmo bloco, eliminando as repetições avaliativas desnecessárias; e as indicações de data, hora e local, em outro.
>
> As questões de pontuação, uso de letras maiúsculas e ortografia podem seguir as mesmas orientações dadas para o texto de Ítalo.” (BEZERRA; REINALDO, 2014, p. 03)

Vemos, na prática, uma proposta de avaliação que leva em consideração as especificidades da criança e os direitos de aprendizagem.

Ao longo deste texto, vimos o processo de avaliação que deve percorrer todas as esferas da escola: uma avaliação formativa, realizada para garantir aprendizagens dos alunos. Particularmente, trouxemos para a discussão a avaliação do texto escrito, e realçamos a necessidade de o professor inserir com regularidade, no Ciclo de Alfabetização, a produção de texto e a sua avaliação voltada para os aspectos discursivos e linguísticos. Como a criança está em fase de consolidação do sistema de escrita alfabética, a avaliação deve ser vivenciada com a criança de forma natural, para que ela perceba que esse processo faz parte da caminhada de sua relação com a escrita. Vejamos agora algumas considerações sobre a avaliação e a inclusão.

Reflexão sobre práticas avaliativas inclusivas

Veja o Caderno de Linguagem: Alfabetização de crianças com deficiências: uma proposta inclusiva PNAIC 2013).

"Integrar" é diferente de "incluir", na medida em que na integração há a inserção parcial do sujeito aprendiz, e na inclusão a inserção deve ser total. Sendo assim, numa perspectiva de educação inclusiva, é preciso assegurar condições para que as diferenças não sejam vistas como obstáculos a serem vencidos ou superados, e sim como uma dimensão constitutiva da prática pedagógica, que precisa ser considerada em todos os momentos: no planejamento, na realização das intervenções pedagógicas, nos processos avaliativos.

Para Staimback e Staimback (1999), o educador pode desempenhar um importante papel na percepção de que os alunos têm potencialidades e necessidades diferentes. E aqui chamamos a atenção para a palavra *educador*. Todos na escola são educadores. As diretrizes do PNAIC lembram sempre que todos são responsáveis. Assim, todos precisam entender e vivenciar uma escola inclusiva. Inclusão é um sistema em funcionamento. Se uma parte desse sistema não operacionaliza ações, todo o sistema não funciona, portanto não existe.

Veja o Caderno de Matemática: Educação Inclusiva PNAIC 2014.

Vimos que a escola é, dentre outras coisas, o espaço onde a norma se torna institucional. É sobre isto que estamos falando: institucionalizar a prática de aprender a ver as diferenças como contribuição; institucionalizar metodologias que atendam às especificidades de cada um e, assim, aproximem todos os alunos, independente da sua necessidade; institucionalizar práticas de professores (temos exemplos de todo o país) que se lançam na descoberta de novos caminhos para contemplar a aprendizagem de todos os alunos; institucionalizar flexibilizações curriculares que se propõem a alterar as práticas pedagógicas não apenas com o todo, mas com cada aluno; institucionalizar as boas iniciativas já existentes, para dar outra visão de escola. Por fim, é importante destacar que, quando falamos de "inclusão educacional", o público-alvo da inclusão não se restringe a alunos com deficiência, mas abrange pelo menos três grandes públicos-alvo caracterizados como pessoas com necessidades especiais (NEE): Transtornos Gerais do Desenvolvimento (TGDs), Pessoas com Deficiência e Pessoas com Altas Habilidades/Superdotação.

Para exemplificar essa mudança na escola, relatamos duas experiências, que descrevem a importância da avaliação na identificação de caminhos a seguir. Diana Maria Marinho de Souza é professora da Sala de Recursos Multifuncionais do Centro Educacional de Atividades Integradas (CEAI) João Pereira de Assis de Campina Grande – PB e diz que há quatro anos convive com crianças com necessidades específicas. Eis o seu comentário:

Tenho aplicado vários recursos que estão disponibilizados na sala, entre eles: jogos educativos, pranchas, lupas, livros em Braille, livros em áudio, softwares educativos, várias ferramentas de informática e, quando necessário, confecciono

recursos para garantir a todos o direito à aprendizagem. Muito tenho me alegrado com os pequenos avanços, que esses alunos apresentam no dia a dia, entre eles com deficiência intelectual, que exibem variados graus de dificuldades de aprendizagem. Tenho alunos que, quando começaram a frequentar a sala, não conseguiam interagir com a turma, recusavam-se a participar das atividades a eles propostas; hoje participam ativamente, já mantêm pequenos diálogos, conseguem se concentrar ao assistir pequenos vídeos ou ao ouvir pequenas histórias, sendo capazes de recontar pequenos trechos do que ouviram. Já conseguem escrever o nome sem o auxílio do crachá. Reconhecem algumas letras do alfabeto e diferenciam letras de números.

Em relação a um aluno com baixa visão, ele chegou à sala sem conhecer as letras do alfabeto e, no momento, já lê e produz pequenos textos. No PNAIC, a Sequência Didática foi um dos recursos pedagógicos que mais me chamou a atenção, pois possibilita um trabalho mais organizado, tornando possível o crescimento e o aprofundamento dos conceitos e dos saberes. Trabalhando com a mesma, notei que os alunos que fazem parte da educação especial envolveram-se mais nas atividades, interagindo melhor com o grupo e sentindo-se mais incluídos no universo do conhecimento.

Percebi que assumir uma Sala de Recursos Multifuncionais não é adotar compromisso apenas com o educando e sua família. É ter compromisso com a escola, com a comunidade, com os professores e com os avanços na arte de ensinar. É deparar-se com desafios, mas através das ações em seu microespaço, podemos contribuir para uma sociedade, no futuro, mais justa, que enxergará igualdade nas diferenças e que garantirá direitos de aprendizagem com acessibilidade.

”

Veja o Caderno de Matemática: Educação Inclusiva PNAIC 2014.

Em seu depoimento, vemos que a professora Diana compreendeu o objetivo das Salas de Recursos Multifuncionais. Em sua escola, a sala desempenha um papel importantíssimo: oportunizar que a criança com necessidades especiais aprenda em condições de igualdade em relação às demais crianças. A partir de **avaliações** que mostraram o não conhecimento das letras pelo aluno de baixa visão, a professora utilizou um recurso pedagógico, uma sequência didática, que produziu o efeito esperado: o desenvolvimento da habilidade da leitura e da escrita. Outro ponto importante a destacar é a sua visão das necessidades dos alunos, pois ela afirma que, além do material disponível na escola, ainda confecciona recursos para garantir a todos o direito à aprendizagem. Essa é uma atitude de quem conhece as necessidades e as aprendizagens consolidadas. E esse conhecer é construído através de um processo de *avaliação contínua*. Essa é a finalidade da *avaliação*: um caminho para garantir a aprendizagem.

O exemplo da professora Diana evidencia que é possível um trabalho realmente inclusivo, que vai além da socialização ou da permanência do aluno na escola, pois

está comprometido com o desenvolvimento integral, considerando, também, os aspectos cognitivos e os direitos de aprendizagem. A professora Diana, naturalmente, com o apoio da comunidade escolar, conseguiu fazer a criança com deficiência participar de atividades, aprender e interagir com a turma. E, em relação a si mesma, a docente descobriu-se, enquanto profissional, protagonista nessa situação.

A outra experiência é a de Maria Suely A. Ferreira, professora e pedagoga da Escola Municipal Centenário/SEDUC-Campina Grande, PB, que atende a 13 (treze) crianças de uma turma multietapa. Uma delas possui dificuldade na articulação da fala, outra apresenta a Síndrome de Wolf-Hirschhorn[12] e as demais são diagnosticadas com deficiência mental. Esses alunos apresentam dificuldades para resolver problemas, compreender ideias abstratas (como as metáforas, a noção de tempo e os valores monetários), ou para estabelecer relações sociais, compreender regras, obedecer a elas e realizar atividades cotidianas.

Eis o relato da professora Maria Suely:

Estar inserida no PNAIC tem permitido ampliar meus conhecimentos e, mais que isso, tem me dado suporte para promover momentos específicos na área da Matemática, com propostas que vêm sendo inseridas no Plano de Atendimento Educacional Especializado de cada aluno atendido. Foi-me possível, a partir das reflexões iniciais dos primeiros encontros de formação, perceber a lacuna que havia nos planos existentes. Compreendi que, para além das necessidades, esses alunos têm direitos de aprendizagem que devem ser considerados, respeitando-se, também, as suas potencialidades e limites. Sendo assim, vem sendo proporcionado aos alunos, na Sala de Recursos, turma multietapa, as devidas adaptações das atividades estudadas no PNAIC, como pode ser visto nas fotos a seguir.

Arquivo dos autores

[12] Síndrome de Wolf-Hirschhorn, também conhecida como *síndrome 4p-*, é uma mutação genética causada pela deleção de parte do braço curto do cromossomo 4. Os portadores da síndrome possuem um atraso mental grave, microcefalia, hipotonia (baixa musculatura), palato (céu da boca) profundo em consequência de fissuras congênitas do lábio superior.

Sinto-me muito gratificada ao ver o crescimento dos alunos. Melhor, eles também ficam felizes quando conseguem progredir. Passei a acreditar que a construção não é um ato pronto, mas um processo no qual cada verbalização, cada expressão, as tentativas e descobertas são sinalizadores de que, a seu modo e em seu ritmo e tempo, as crianças, com deficiência intelectual de diversas ordens, podem aprender, porque vi que está havendo aprendizagem.

Também a professora Suely conseguiu implementar na Sala de Recursos práticas inclusivas. *Avaliar* a própria atuação a fez ver que os planos existentes na escola não davam conta das especificidades que adentravam por sua sala. De posse dessa reflexão, alterou, adaptou e percebeu que o resultado pode ser diferente. Mais uma vez chamamos a atenção do leitor para a importância da *avaliação* em todos os planos na comunidade escolar. Sabemos que não é fácil, porém não é impossível. Com planejamento, determinação e conhecimento, esse trabalho, em parceria com a sala de aula, mostra seus efeitos. Naturalmente, são muitas as possibilidades de trabalho. Aqui elencamos algumas, com o objetivo de evidenciar uma mudança nas escolas, de apontar alguns cuidados que os professores precisam ter ao elaborar instrumentos e realizar diferentes práticas avaliativas para que assegurem, de fato, a inclusão de todos: a existência de tecnologia assistiva, a preparação de materiais para atender a necessidades específicas, a atenção individualizada, a organização do trabalho em sequências didáticas, a inclusão e permanência da criança no grupo, a presença de equipes de profissionais que trabalham de forma integrada e, principalmente, a clareza de que incluir é, de fato, assegurar o direito de aprender.

Veja o Caderno de Matemática: Educação Inclusiva PNAIC 2014.

Os exemplos selecionados abordam crianças com deficiências, porém lembramos que o conceito de inclusão defendido neste trabalho contempla todas as crianças. Esses são dois exemplos, mas sabemos da existência de vários nas diversas regiões do país.

Conclusões

Vimos, ao longo deste texto, a avaliação formativa ser retomada, sendo evidenciada sua ênfase em seu aspecto processual, contínuo, que tem como finalidade compreender o que os alunos já sabem e o que precisam aprender. E percebemos, nas práticas avaliativas apresentadas, exemplos de relações humanas que incluem e garantem aprendizagem.

Para concluir, queremos trazer ao diálogo Silva (2005, p 38.), que admite "não acreditar em fórmulas mágicas, em metodologias universais ou em avanços

tecnológicos que funcionam como milagres para a questão educacional. Por outro lado, acreditar nas relações humanas, que acontecem dentro dos muros escolares." Não só dentro dos muros escolares como também fora deles. Mais uma vez ressaltamos que a escola é feita por todos nós. Serão nossas práticas avaliativas que imprimirão um novo parâmetro de garantia de aprendizagem. Serão nossas relações humanas que darão vida a uma nova escola.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.

BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta Gonçalves de Macedo. Avaliando a escrita e trabalhando com a escrita nos anos iniciais do EF. In: **Cadernos do 2º Seminário de formação de orientadores de estudo PNAIC/UFPB**. João Pessoa, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Currículo na Alfabetização: concepções e princípios. Ano 01. Unidade 01. Brasília: MEC/SEB, 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Currículo no Ciclo de Alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem. Ano 02. Unidade 01. Brasília: MEC/SEB, 2012b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Currículo Inclusivo: o direito de ser alfabetizado. Ano 03. Unidade 01. Brasília: MEC/SEB, 2012c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Currículo no Ciclo de Alfabetização: perspectiva para uma Educação do Campo. Cadernos de Educação do Campo. Unidade 01. Brasília: MEC/SEB, 2012d.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Caderno de Educação Especial: a alfabetização de crianças com deficiência. Brasília: MEC/SEB, 2012e.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEB, 2014.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi (Org). **Produção de textos na escola**: reflexões e práticas no Ensino Fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2006

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola editorial, 2008

SCHNEUWLY, Bernard; Dolz, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas. S.P: Mercado de Letras, 2004

SILVA, Ângela Carrancho. A representação social da surdez: entre o mundo acadêmico e o cotidiano escolar. In: FERNANDES, Eulália *et. al.* **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

STAIMBACK, Susan; STAIMBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: DIVERSIDADE DE EXPERIÊNCIAS E MODOS DE ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Leila Britto de Amorim Lima (Professora da Rede Municipal de Ensino de Jaboatão dos Guararapes)
Carolina Figueiredo de Sá (Doutoranda da Universidade Federal de Pernambuco)

Nos últimos anos, a partir dos movimentos dos trabalhadores do campo, de pesquisadores e de professores, a educação do campo tem galgado espaços na agenda política nacional. Atrelada à ideia de alternativas educacionais que priorizem o atendimento das necessidades da população do campo, a valorização da identidade do trabalhador rural e a busca por um projeto democrático, a educação do campo se contrapõe a um modelo que inferioriza o camponês e as políticas educacionais que se voltem para a formação de mão de obra para o trabalho. Todavia, ainda são muitos os desafios que a escola do campo enfrenta para pensar sobre modos de organização curricular que, de fato, contemplem as especificidades das comunidades do campo na dimensão da garantia de direitos de aprendizagem.

Diante disso, buscaremos refletir sobre os desafios e possibilidades do Ciclo de Alfabetização para as escolas do campo, dialogando com alguns princípios gerais das Diretrizes Operacionais Básicas para as Escolas do Campo, refletindo acerca de alguns limites e perspectivas da organização curricular das escolas multisseriadas. Discutiremos também sobre a importância de se pensar o currículo no Ciclo de Alfabetização nas escolas do campo como um leque de possibilidades que dinamizam e flexibilizam a busca pelos direitos de aprendizagem das crianças.

Os modos de organização escolar das escolas do campo nas orientações legais: limites e possibilidades

O debate sobre os modos de organização escolar para a educação do campo não pode estar dissociado da luta pela identidade camponesa e por um projeto contra-hegemônico por meio do qual os sujeitos buscam práticas favoráveis às propostas político-pedagógicas à educação do/no campo. Ao discutir acerca das identidades que estão sendo construídas pelos indivíduos que assumem essa luta, Caldart (2002, p.18) alerta-nos que a escola no/do campo representa não só o direito de as pessoas terem acesso a uma educação no lugar onde moram, mas também a necessidade de construção de um projeto educativo que considere a participação das pessoas, sua cultura e necessidades.

Ver Texto 1 deste Caderno.

Compreendendo que o(s) currículo(s) é(são) permeado(s) por significações sociais do conhecimento, nos perguntamos: quais aprendizagens e experiências podem ser ofertadas na educação do campo que não só contemplem as especificidades espaço-temporais, mas também possibilitem a garantia de direitos e acesso aos bens simbólicos da sociedade? E como organizá-las relacionando-as aos interesses e desenvolvimento dos estudantes?

As especificidades da educação e dos sujeitos do campo estão incluídas não só no debate geral sobre educação, mas também no âmbito das políticas públicas. A própria legislação educacional vigente, tal como a "Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei nº 9394/96" e as "Diretrizes Operacionais Diretrizes para a Educação Básica das Escolas do Campo" (Parecer nº 36/2001 e Resolução 01/2002 do Conselho Nacional da Educação) representam alternativas à busca de direitos que historicamente tinham sido renegados.

A LDB 9394/96, em seu artigo 28, já aponta direcionamentos para a educação do campo, destacando a necessidade de os sistemas de ensino realizarem as devidas adequações às peculiaridades da vida rural e de cada região em relação aos conteúdos curriculares, metodologias e organização escolar. A menção à oferta da educação básica para a população rural na referida lei retrata a necessidade de implementar uma educação que resgate as identidades dos sujeitos do campo, bem como um olhar diferenciado para a escolha de conteúdos e metodologias que dialoguem com as vivências políticas e experiências culturais que valorizem as singularidades do campo.

Considerando as dificuldades que os estudantes das áreas rurais possuem para permanecerem na escola nas diversas modalidades de ensino, um dos limites da prescrição sobre a oferta da educação básica para a população rural na referida lei remete à ausência de orientações sobre a necessidade de garantir a continuidade aos estudos, bem como a ausência de políticas públicas que impulsionem o acesso à educação básica[13]. Não podemos esquecer que os sujeitos imersos em diversas comunidades já possuem muitos saberes acerca do funcionamento da sociedade e interagem em vários eventos que demandam atuação política e engajamento social. Nesse sentido, as políticas públicas devem pensar em leis que garantam não só acesso e permanência, mas, principalmente, uma formação pautada na própria emancipação dos sujeitos do campo. Historicamente, as políticas educacionais brasileiras para o meio rural:

> Além de não reconhecer o povo do campo como sujeito da política e da pedagogia, sucessivos governos tentaram sujeitá-lo a um tipo de educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos. (CALDART, 2002,p.19)

Nesse sentido, documentos oficiais refletem significados ideológicos, de poder e de cultura e influenciam, de forma direta ou indireta, a preparação, a efetivação e a avaliação de currículos, programas e planos institucionais e ao, mesmo tempo, direcionam a seleção de metodologias, saberes e habilidades necessárias para a Educação do/no Campo. Segundo Moreira (2003, p.15), o currículo sugere "representações, codificadas de forma complexa nos documentos, a partir de interesses, disputas e alianças, e decodificadas nas escolas, também

[13] A Resolução nº 2 (CNE/CEB, 2008) estabelece algumas diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. O parágrafo 1º do artigo 1º destaca que a educação do campo terá como objetivos a universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar, com qualidade, em todo o nível da Educação Básica.

de modo complexo, pelos indivíduos nelas presentes". É, portanto, no âmbito dos movimentos de embates[14] que a Educação do Campo procura espaços articulados entre o Estado e a sociedade civil organizada, apresentando avanços no processo de reconhecimentos dos direitos dos povos do campo à Educação, como também impulsionando as buscas por práticas pedagógicas alternativas que contribuam, a partir das práticas já existentes, para a formação dos sujeitos do campo.

Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) previstas na LDB nº 9394/96 – art. 26º também estabelecem orientações para a educação brasileira em suas várias modalidades. Dessa forma, os planejamentos curriculares e, consequentemente, os modos de organização escolar nas escolas do campo podem dialogar com as DCNs no que concerne aos princípios e fundamentos epistemológicos que visem ao "pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". (BRASIL, 1998, p. 6). No entanto, cabe ressaltar que a discussão sobre a universalização do ensino para Educação do Campo, tal como discutimos acima, não está dissociada da necessidade de superação das perspectivas de "adaptação" aos modelos urbanos e "adequação" para formação de mão de obra para o trabalho.

Nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), visualizamos orientações que postulam a necessidade de construção de uma memória coletiva, da luta e do resgate da identidade do campo na tentativa de romper com a concepção de escola marginalizada que reforce a relação unilateral campo-cidade. Essas diretrizes representam um grande marco para a educação do campo, na medida em que incorporam reivindicações dos movimentos sociais vinculados aos povos do campo (FERNANDES, 2002), fortalecem a ideia de educação como "um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana" (BRASIL, 2001, p.1).

A tentativa de superar a dicotomia entre campo-cidade e de reverter a ideia de que as áreas rurais são atrasadas, que atribuem visões discriminatórias e estigmatizadas para a população do campo também é contemplada nas "Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo". Nelas se considera "a existência de tempos e modos diferentes de ser, viver e produzir, contrariando a pretensa superioridade do urbano sobre o rural e admitindo variados modelos de organização da educação e da escola" (BRASIL, 2004). As várias realidades de escolas (dos assentamentos, acampamentos, comunidade quilombolas, seringais, dentre outras) já sinalizam formas de organização curriculares mais próximas das realidades das escolas rurais que organizam o tempo/espaço escolar se distanciando das ideologias e dos modelos urbanos de educação e de escola. Sendo assim, os currículos e modos de organização pedagógica devem articular princípios que se

[14] Tal aspecto não anula as dificuldades do poder público em implementar um sistema educacional que atenda às necessidades das populações do campo. (Cf. Hage, 2011)

voltem a um projeto de emancipação social e política que fortaleça a cultura e os valores das comunidades campesinas.

Dessa forma, compreendemos que a ideia de educação do/no "campo" é constituída num espaço de lutas e forças que se entrecruzam na sociedade. Não podemos deixar de destacar que a possibilidade de acesso aos conhecimentos sistematizados construídos pela humanidade também faz parte das lutas por melhorias na educação e na vida no campo. Com isso, muitas escolas buscam ações para (re)criar as práticas pedagógicas nos mais diversos espaços formativos que se comprometem com as mudanças de paradigmas e com a necessidade de uma reflexão político-pedagógica da educação do campo; uma educação que não só valorize a luta pela ampliação de direitos à educação e à escolarização, mas, principalmente, que fortaleça o engajamento político em prol de uma escola que, além de se situar no campo, também seja do campo.

A preocupação em situar aspectos normativos e legais tem a intenção de problematizar os avanços e limites da construção da educação básica do campo, bem como refletir acerca dos desafios para a implementação de políticas educacionais na construção curricular do Ciclo de Alfabetização nas escolas do campo, aspectos que trataremos no tópico seguinte.

As escolas multisseriadas do campo: heterogeneidade e desafios da construção curricular no Ciclo de Alfabetização

Do conjunto de escolas do campo existentes em nosso país, 42.711 possuem turmas multisseriadas[15], nas quais crianças de diferentes anos ou ciclos escolares compõem a mesma classe. De modo geral, essas escolas situam-se em locais de menor densidade populacional, onde o quantitativo de crianças não possibilita formar uma turma para cada ano escolar, e atendem, na mesma classe, meninos e meninas com idades diferentes que, em muitos casos, variam desde a Educação Infantil (crianças com 3, 4 ou 5 anos) até o final do 1º ciclo ou início do 2º (crianças com 8, 9 ou 10 anos de idade). A variedade de *idades* e, consequentemente, de *interesses* das crianças nessas turmas é uma realidade que os(as) professores(as) têm de levar em conta diariamente ao planejarem e executarem as suas atividades. Como mobilizar a vontade de aprender do conjunto das crianças? Como engajá-las, de forma significativa, nas propostas escolares?

Não há respostas simples ou prontas para tais questões. Favorecer situações de aprendizagem que interessem a grupos geracionais distintos é um desafio cotidiano dos(as) professores(as) de turmas multisseriadas. Nesse sentido, uma boa estratégia, que tem sido relatada de forma recorrente em diferentes pesquisas, seminários e encontros de formação, é a de envolver toda a turma num mesmo projeto, o qual se desdobra numa série de atividades coletivas e diferenciadas, de acordo com as

[15] Dados do Censo Escolar de 2011.

aprendizagens e interesses do grupo. Nesses projetos e sequências didáticas, as atividades coletivas favorecem a integração e a troca de conhecimentos entre as crianças e podem ser realizadas através de brincadeiras, contação de histórias, dentre outras possibilidades. Já as atividades diferenciadas cumprem o objetivo de ampliar a aprendizagem dos estudantes com questões desafiadoras para cada subgrupo da turma, nos quais variados componentes curriculares podem ser trabalhados, de forma integrada, no decorrer dessas atividades.

Quanto à heterogeneidade de *anos e ciclos escolares* que constitui uma especificidade das turmas multisseriadas, ressaltamos, em primeiro lugar, que os desafios de integrar os objetivos de trabalho de cada ciclo de aprendizagem são enormes e não devem ficar a cargo de cada professor(a), isoladamente. Isso implica a necessidade de as redes de ensino promoverem, junto aos professores e às comunidades, espaços de ampla discussão visando à elaboração de currículo específico para as escolas do campo. O que ocorre, na maior parte dos municípios, é que os currículos das escolas da cidade são mecanicamente transpostos para as escolas do campo, desconsiderando-se, muitas vezes, as necessidades e interesses das populações campesinas. Além disso, tal procedimento gera, muitas vezes, angústia e enorme sobrecarga de trabalho para os(as) professores(as) das turmas multisseriadas, por terem que elaborar quatro, cinco ou mais planejamentos, para cada série ou ano escolar (HAGE, 2011; BARROS, HAGE, CORRÊA, MORAES, 2010).

No caso de propostas mais articuladoras (de diferentes saberes e conhecimentos), é possível pensar no grupo-classe sem a fragmentação que implica o sistema seriado. Ou seja, ao invés de o(a) professor(a) enxergar sua classe como se ela fosse 4 ou 5 turmas em uma, de acordo com a definição formal das matrículas por cada série, o docente experiente geralmente visualiza que possui um grupo único, com diferenças quanto ao nível de conhecimento, por exemplo. Isso, geralmente, facilita a integração do planejamento e dos objetivos pedagógicos e a organização didática nas aulas. Nesse sentido é que Hage e Barros (2010) defendem que o paradigma da seriação seja *transgredido* nas escolas multi-idade do campo.

Para isso, destacamos que a definição clara de "direitos de aprendizagem" ao longo do Ciclo de Alfabetização pode contribuir com a progressão do ensino nas turmas multisseriadas. Tais direitos, propostos pelo PNAIC em 2013 para cada ano e em relação a cada componente curricular, podem constituir-se como uma referência para o estabelecimento de objetivos ao longo do Ciclo, o que, no entanto, não significa rigidez de metas, dados os diferentes tempos, ritmos de aprendizagem e contextos vivenciados pelas crianças.

Outro importante aspecto a ser levado em conta na elaboração dos currículos para escolas multisseriadas é a *heterogeneidade de culturas e saberes dos povos do campo* existente em nosso país, conforme já pontuamos. Escolas situadas no sertão, ou em comunidades ribeirinhas, quilombolas ou de diferentes povos indígenas

devem ter assegurado o direito aos processos, à forma de organização e aos objetivos escolares com os quais se identifiquem. A falta de definição clara de tais direitos contribui para naturalizar o fato de que crianças das classes populares têm chegado ao final do Ciclo de Alfabetização, ou até mais adiante, sem se alfabetizarem.

Ver Texto 6 desse Caderno que discute sobre a escolarização dos povos que conseguiram preservar sua língua materna e têm o português como segunda língua.

Em se tratando do aprendizado da língua escrita, a *heterogeneidade de níveis de leitura e escrita* das crianças é comum em grande parte das turmas dos anos iniciais do Ciclo e em turmas nas escolas das cidades. Pesquisas recentes (CRUZ, 2012; OLIVEIRA, 2010) têm evidenciado a dificuldade de professores(as) e redes de ensino em tratar dessas diferenças e garantir estratégias de acompanhamento e melhoria da aprendizagem, em escolas de grandes centros urbanos. Nas turmas multisseriadas do campo, professores(as) experientes em encontros de formação relatam que costumam agrupar seus alunos (e planejar as atividades) em função dos diferentes níveis de aprendizagem do sistema alfabético de escrita em que eles se encontram, não seguindo, estritamente, os anos escolares. Ou seja, uma criança que esteja formalmente matriculada no primeiro ano do Ciclo de Alfabetização, mas que já escreve e lê com autonomia, pode realizar tarefas juntamente com outras que também já dominam esse conhecimento. Da mesma forma, uma criança que chegou ao segundo ano do Ciclo sem compreender como o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) funciona poderá ser agrupada, em algumas atividades, com outras mais novas que ela ou que estejam em processo de apropriação da escrita.

Destacamos que, embora esta forma de agrupamento seja indicada como facilitadora da organização didática da turma por diversos(as) professores(as), o agrupamento de crianças de níveis de aprendizagem distintos também pode ajudar a promover trocas de conhecimento importantes entre as crianças. Pensar os agrupamentos em termos de processos de aprendizagem e, ao mesmo tempo, levar em conta a integração de diferentes conhecimentos e saberes na escola é o que têm apontado alguns professores(as) e pesquisas em turmas multisseriadas. Nesses casos, pesquisas têm destacado a heterogeneidade de idades e níveis de conhecimento como elemento de potencial pedagógico dessas classes, ao propiciarem "relações/interações autônomas e cooperativas" entre as crianças (FERRI, 1994, p. 09). Pinho (2004) e Silva (2007), investigando escolas multisseriadas no interior da Bahia e de Santa Catarina, respectivamente, também chegaram a conclusões semelhantes, enfocando a heterogeneidade como "fator de enriquecimento para os sujeitos aprendentes" (SILVA, 2007, p.115).

Dentre as dificuldades enfrentadas pelas escolas multisseriadas, Ferri (1994) sintetizou, basicamente, aquelas relacionadas à formação docente, à relação com o conhecimento e conteúdos a serem ensinados e ao obstáculo decorrente da tentativa de transposição do modelo seriado às turmas multisseriadas. Interessante observar que esses dois últimos aspectos dizem respeito à construção curricular das escolas do

campo, que está, também, relacionado ao primeiro (formação docente). A ausência de propostas curriculares específicas e de acompanhamento pedagógico efetivo, por parte de muitas Secretarias municipais; as precárias condições estruturais das escolas; o acúmulo de funções sem a devida remuneração (em muitos casos, é o professor quem faz a merenda, a limpeza e a matrícula, por exemplo); e a falta de estabilidade na profissão (a maioria dos professores não são concursados, ficando à mercê da política local) são problemas a serem enfrentados concomitantemente à defesa da permanência das escolas nas áreas rurais (HAGE, 2011).

Pesquisadores da área afirmam que tais escolas são, muitas vezes, a única forma de acesso à escolarização formal das populações do campo (MOURA e SANTOS, 2012), o que evidencia sua importância social e educacional. A despeito disso, em todo o país, apenas na última década, mais de 24 mil escolas do campo foram fechadas, e as crianças têm de ser transportadas, muitas vezes, para as sedes das cidades (áreas urbanas dos municípios) para poderem estudar. Esse processo de deslocamento das crianças para escolas que ficam longe de suas comunidades tem ocasionado uma série de dificuldades para elas e suas famílias. Dentre essas, estão a dificuldade dos pais de acompanhar a vida escolar dos filhos, o preconceito vivenciado pelas crianças das áreas rurais nas cidades e as precárias condições da maior parte das estradas e dos meios de transporte disponíveis. Em muitos casos, tem ocorrido a migração das famílias das zonas rurais para as cidades, visando assegurar o direito de seus filhos a estudar – o que contribui para a política do agronegócio de esvaziamento do campo (MOURA e SANTOS, 2012).

Como afirmamos desde os Cadernos do PNAIC 2013, os currículos para a educação do campo, embora na maior parte dos casos não existam formalmente, têm sido criados diariamente por professores(as) que resistem e lutam pela ampliação e valorização dos conhecimentos das crianças e populações do campo.

No tópico seguinte, discutiremos um relato de um Projeto que pode contribuir para nossa reflexão acerca das possibilidades de um trabalho interdisciplinar e problematizador.

A necessidade de articulação entre as áreas do conhecimento: princípios para elaboração de currículos para a Educação do Campo

O que ensinar e como ensinar na escola do/no campo? Como elaborar currículo(s) pensando nas mais diversas formas de organização das turmas dessas escolas? Tais questionamentos não devem fazer parte tão somente da ação docente, mas também das decisões coletivas das escolas e das orientações das Secretarias municipais e estaduais para se pensar nos modos de organização temporal e espacial da aprendizagem na e para a vida dos estudantes das escolas do campo. Reconhecendo que os documentos oficiais selecionam/organizam os saberes e habilidades necessários para a vida na sociedade, quais conhecimentos são considerados válidos na sociedade contemporânea? Quais conhecimentos são relevantes para

uma postura crítico-investigativa diante das realidades e dos conhecimentos das crianças do campo?

A organização curricular, tal como orientam as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, no artigo 4º e 5º, indica-nos alguns pressupostos que nos ajudam a pensar sobre o currículo, tais como:

- abordar temas relacionados ao mundo do trabalho e ao desenvolvimento do campo;
- adotar abordagens metodológicas que estejam atreladas às realidades, identidades e experiências dos homens, mulheres e crianças do campo.

Dessa forma, é nas decisões coletivas, nas atividades realizadas em sala, na organização pedagógica do professor, nas necessidades dos estudantes e realidade da comunidade que o próprio currículo efetivamente se constrói e se manifesta.

Como vimos no ano de 2013, a formação do PNAIC possibilitou um diálogo sobre os direitos de aprendizagens que são considerados relevantes para o Ciclo de Alfabetização. Longe de tentar fazer qualquer prescrição, os Cadernos incitaram algumas discussões acerca do que defendem como direitos de aprendizagem que são considerados importantes para a inserção dos sujeitos nas mais variadas práticas sociais. Tais direitos de aprendizagem e as experiências vinculadas às populações do campo, seus anseios, peculiaridades e identidades podem ser um bom ponto de partida para favorecer o reconhecimento cultural, a reflexão sobre os problemas sociais da comunidade e/ou do engajamento político das crianças.

Confira Cadernos de Linguagem /PNAIC 2013.

Janaina Ferreira de Aquino[16] vivenciou, junto às docentes que lecionam nas escolas do campo no município de Gurinhém-PB, o Projeto "Nossa Terra não é lixeira"[17] com turmas do 1º ao 5º ano. O objetivo do Projeto era "trabalhar a leitura e escrita nas salas multisseriadas numa perspectiva interdisciplinar, explorando problemáticas existentes na sociedade". Ao destacar a escolha da temática, a docente apontou que:

> A ideia de trabalhar a temática surgiu da necessidade de verificar como ocorre a coleta, o armazenamento e o descarte do lixo na zona rural da cidade, pois, conforme constatamos, não existia um sistema de coleta na zona rural em que o lixo domiciliar fosse descartado ou queimado. A partir do levantamento dessas informações, elaboramos ações educativas de estudo, conscientização e discussão com a comunidade escolar sobre as medidas cabíveis para a melhoria e conservação do nosso ambiente.

[16] Participou como orientadora de estudos no PNAIC/PB e apresentou o relato no VI Seminário de Educação e Linguagem, promovido pelo CEEL/UFPE, em março de 2014.

[17] O Projeto também foi vivenciado no município de Taperoá-PB.

A partir do depoimento de Janaína Aquino, verificamos uma preocupação em escolher um tema que fizesse parte de um problema local: "descarte do lixo na zona rural", a fim de que as crianças não só percebessem as dificuldades do seu entorno, mas, principalmente, refletissem sobre elas. Outro aspecto relevante a ser destacado na ação docente é potencializar a aprendizagem dos estudantes através de projetos didáticos. Dentre as diversas maneiras para organizar o trabalho pedagógico, o referido Projeto não só potencializa a construção de conhecimentos significativos por parte das crianças, mas também representa uma possibilidade de as mesmas mobilizarem suas aprendizagens a partir de análise/problematização de situações concretas. (Cf. BARBOSA E HORN, 2008)

Acreditamos que pensar sobre os modos de organizar a prática pedagógica faz parte da postura político-metodológica do docente que, ao identificar um problema local, tem a oportunidade não só de aprofundar os conhecimentos, mas também de problematizá-los mediante uma reflexão investigativa.

Ainda sobre a experiência relatada, observamos que os eixos da leitura e da escrita não deixaram de ser contemplados no Projeto. Consideramos que tais eixos do ensino são direitos importantes a serem garantidos às crianças. A esse respeito, vejamos o que afirma a docente:

> Ao planejarmos as atividades didáticas, priorizamos conteúdos relacionados à apropriação do SEA, a gêneros textuais, ortografia, saneamento básico, meio ambiente, poluição, queimadas, tipos de lixo, reciclagem, entre outros. Partindo desses conteúdos, iniciamos o projeto resgatando o conhecimento prévio dos alunos, realizando um diagnóstico da realidade quanto à temática proposta. Realizamos a leitura, discussão e análise de textos retirados de jornais, revistas, livros didáticos e paradidáticos que abordam o tema para o desenvolvimento de produções textuais que possibilitaram aos discentes a exposição dos seus pontos de vista sobre o problema, propondo ações que poderiam ser realizadas para combater as deficiências apresentadas.

As atividades de leitura e escrita foram realizadas a partir da análise da situação problema e das ações de intervenções concretas na realidade. Tal valorização traz, em potencial, a exploração da situação local, fortalecendo o diálogo entre o âmbito escolar e o espaço extraescolar. Segundo a docente:

[...] sentimos a necessidade de verificar de perto a situação questionada e propomos aos alunos uma aula de campo no entorno da escola. Com a observação, percebemos que a queimada do lixo e o seu descarte incorreto degradam o solo, poluem a água e podem causar inúmeras doenças. Solicitamos aos alunos que realizassem produções textuais sobre a impressão que eles tiveram ao analisar a sua realidade e, novamente, discutimos estratégias de combate às deficiências encontradas. É importante salientar que desenvolvemos outras atividades, partindo do resgate do conhecimento pragmático dos alunos, nas quais realizamos: exploração de músicas, poemas e literatura infantil, utilizando como recurso a televisão, confecção de cartazes, painéis e folders educativos que foram distribuídos na comunidade; produção de um livro de receitas, utilizando restos de frutas e cascas de alimentos para o preparo de sobremesas e salgados; arrecadação de lixo eletrônico para o descarte adequado do material; palestras educativas com a equipe pedagógica, com a participação de toda a comunidade escolar; produção de uma apresentação audiovisual na qual os alunos expuseram os problemas investigados para a comunidade; e realização de uma culminância apresentando para a comunidade todas as atividades desenvolvidas no decorrer da proposta e a importância de se abordar o tema na escola. Verificamos que os alunos, na escola e na sua casa, propuseram alternativas para solucionar os problemas relacionados à coleta de lixo, partindo dos conhecimentos adquiridos no decorrer do Projeto.

Atividades como a acima descrita potencializam a análise das condições de vida dos estudantes e instigam uma maior participação das crianças no processo educativo, além de aprofundarem a compreensão sobre a temática. Nesse sentido, o trabalho com Projetos e/ou sequências didáticas traz em seu bojo a oportunidade de articular saberes de diversas áreas de conhecimento, rompendo com a ideia de que o conhecimento é linear e de que aprendizagem é um processo mecânico. Para a Educação do Campo, representa a possibilidade de tecer relações de ações concretas sobre os conhecimentos, experiências escolares e extraescolares, e, consequentemente, potencializar as trocas de saberes entre turmas que têm níveis de aprendizagem e anos de escolarização diferenciados. Ao tratar da construção de um projeto educativo, Caldart (2002, p. 22) destaca "o campo como o lugar onde não apenas se reproduz, mas também se produz pedagogia; reflexão que desenha traços do que pode se constituir como um projeto de educação ou de formação dos sujeitos do campo".

Dessa forma, não podemos pensar em currículos para a Educação do/no Campo sem discutir o respeito à diversidade de propostas pedagógicas, pois as várias realidades impulsionam as escolas a repensarem as estratégias metodológicas mais adequadas e a selecionarem os conhecimentos e habilidades que são relevantes para as comunidades do campo.

Referências

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARROS, Oscar; HAGE, Salomão; CORRÊA, Sérgio; MORAES, Edel. Retratos de realidade das escolas do campo: multissérie, precarização, diversidade e perspectivas. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão. **Escola de Direito**: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB Nº 36/2001. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: MEC/CNE, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 01/2001. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: MEC/CNE, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 02/2008. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: MEC/CNE, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referências Para uma Política Nacional de Educação do Campo – cadernos de subsídios**, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

CALDART, Rosely Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Salete Roseli (Orgs.). **Educação do Campo**: identidades e políticas públicas. Brasília, 2002.

CRUZ, Magna do Carmo Silva. **Tecendo a alfabetização no chão da escola seriada e ciclada**: a fabricação das práticas de alfabetização e a aprendizagem da escrita e da leitura pelas crianças. 341 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

FERNANDES, Bernado Mançano. Diretrizes de uma caminhada. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Salete Roseli (Orgs.). **Educação do Campo**: identidades e políticas públicas. Brasília, 2002.

FERREIRO, Emília. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, nº 52, p. 7-17, 1985.

FERREIRO, Emília. A escrita antes das letras. In: SINCLAIR, Hermine (org.) **A produção de notações na criança**. São Paulo: Cortez, 1989. (p. 18-70)

FERRI, Cássia. **Classes Multisseriadas**: que espaço escolar é esse? 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1994.

HAGE, Salomão. **Escolas rurais multisseriadas e os desafios da Educação do Campo de qualidade na Amazônia**. 2011. Disponível em: <http://www.slideshare.net/curriculoemmovimentopara/escolas-rurais-multisseriadas-e-os-desafios-da-educao-do-campo-de-qualidade-na-amazonia-salomao-mufarrej-hage>. Acesso em março de 2015.

HAGE, Salomão; BARROS, Oscar. Currículo e Educação do Campo na Amazônia: Referências para o debate sobre a multisseriação na escola do campo. **Espaço do Currículo**, v. 3, n. 1, p. 348-362, mar-set/2010.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (Org.). 9. ed. **Currículo: Questões atuais**. São Paulo: Papirus, 2003, p. 9-27.

MOURA, Terciana; SANTOS, Fábio Josué. A pedagogia das classes multisseriadas: uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente. **Debates em Educação**, Maceió, v. 04, nº 07, 2012.

OLIVEIRA, Solange Alves. **Progressão das atividades de Língua Portuguesa e o tratamento dado à heterogeneidade das aprendizagens**: um estudo da prática docente no contexto dos ciclos. 446 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

PINHO, Ana Sueli Teixeira. **A heterogeneidade fundante das classes multisseriadas do meio rural**: entre a persistência do passado e as imposições do presente. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade Estadual da Bahia, Salvador, 2004.

SILVA, Ilsen Chaves. **Escolas Multisseriadas**: quando o problema é a solução. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Planalto Catarinense, 2007.

II CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. Declaração Final. Por uma política pública de educação do campo, Luziânia, GO, 2 A 6 de agosto de 2004.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Rosane Aparecida Favoreto da Silva (Professora da Secretaria de Estado de Educação do Paraná)

Alguns conceitos e temas tratados neste texto fazem parte de uma retomada dos Cadernos do PNAIC, referentes aos anos de 2013 e 2014. Por isso, sugerimos que os professores façam leituras dos Cadernos indicados[18].

Neste texto buscamos abordar questões relacionadas à heterogeneidade e à diferença na sala de aula, destacando práticas pedagógicas realizadas com um aluno público-alvo da Educação Especial, em turma do Ciclo de Alfabetização. As práticas contemplam o trabalho em sala de aula comum do ensino regular, relatando atividades desenvolvidas pela professora e o trabalho articulado com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), no contexto da Educação Inclusiva.

"O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação", conforme o documento *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008, p. 1). Esse documento considera como público-alvo da Educação Especial os alunos com: deficiência (surdez, deficiência visual, deficiência intelectual e deficiência física), transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Veja o texto "Os direitos e a aprendizagem" do Caderno de Educação Inclusiva na Alfabetização Matemática – PNAIC 2014.

Neste texto, abordaremos o trabalho pedagógico feito com um aluno que tem transtornos globais do desenvolvimento (TGD), especificamente o transtorno do espectro autista. As crianças autistas, assim como os demais alunos que fazem parte da Educação Especial, têm o direito de serem matriculadas na escola comum do ensino regular e de frequentarem o AEE no contraturno, para complementação de sua escolaridade.

Este texto está organizado em duas partes: Na primeira, **Modos de ver o Outro**, buscamos refletir sobre os modos de olhar o aluno em sala de aula, fazendo uma analogia com o livro *Pato! Coelho!*. Na segunda, **Práticas inclusivas no Ciclo de Alfabetização**, são apresentadas práticas e ações realizadas por uma professora alfabetizadora que possui um aluno autista em sua turma do ensino regular.

Modos de ver o Outro

O que você vê nesta imagem? Um pato? Um coelho?

Essa é a capa do livro *Pato! Coelho!*, que faz parte das obras complementares do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A escolha dessa imagem tem o

[18] Os Cadernos de Formação do PNAIC referentes aos anos de 2013 e 2014 estão disponibilizados no *site*: <http://pacto.mec.gov.br/2012-09-19-19-09-11>.

objetivo de instigar a reflexão dos professores, fazendo uma analogia com possíveis "modos de olhar" os alunos de sua sala de aula.

Afinal, o desenho representa um pato ou um coelho? Vamos fazer duas considerações sobre essa imagem: (a) é possível dizer que, se uma pessoa nunca viu um coelho jamais poderá dizer que a imagem é de um coelho, pois ela não conhece o que é; (b) quando uma pessoa vê o pato e vê o coelho, ela pode decidir se considera apenas o coelho ou o pato; ou, também, pode considerar que os dois existem, que devem ser vistos e tratados como seres distintos, e assim vivenciar e explorar a "brincadeira" do livro.

É possível estabelecer uma analogia entre o fazer pedagógico dos professores e essa imagem quando, por exemplo, o professor tem contato pela primeira vez com um aluno público-alvo da Educação Especial – por exemplo, uma criança cega. Neste caso, faz-se necessário estabelecer uma aproximação, conhecer a criança e, também, buscar formar-se para atender à demanda que essa inclusão cria, e garantir o acesso, a participação e a aprendizagem desse e dos demais alunos, conforme estabelece a *Constituição Federal*.

Confira o texto "Os direitos e a aprendizagem" do Caderno Educação Inclusiva na Alfabetização Matemática PNAIC 2014.

Evidenciamos que o programa PNAIC, ao produzir materiais, ofertar e oportunizar a formação dos professores alfabetizadores proporciona condições de superação das suas dificuldades pedagógicas e contribui com a educação de todos os alunos.

Outra analogia pode ser feita levando em conta que, ao olharmos a imagem da capa do livro, podemos ver tanto um pato quanto um coelho, o que significa que podemos ver coisas diferentes, dependendo do modo como olhamos para a mesma figura, ou do modo como olhamos para o Outro[19]. Podemos exemplificar situações como essa quando os professores olham para o aluno ressaltando sua condição biológica, em lugar de olhar para ele como uma pessoa capaz de aprender: é com a aprendizagem que os professores devem se preocupar. Para Mantoan (2013, p.34), "admitem-se diferenciações com base na deficiência apenas para o propósito de permitir o acesso ao direito, e não para negar o exercício dele!".

Em relação à prática pedagógica, quando o professor não reconhece as diferenças em sala de aula e suas ações partem de uma prática homogeneizadora, ele opera na produção das desigualdades, pois exclui os alunos que se encontram fora dos padrões considerados "toleráveis", homogêneos e idealizados. Tais práticas subjacentes às ações dos professores negam os direitos de aprendizagem dos seus alunos, pois cada um deles é diferente. Se as ações são destinadas à turma como se todos fossem "patos", nega-se a identidade, a subjetividade e a diferença dos "coelhos". Por outro lado, se considerarmos e acreditarmos que o coelho pode saltitar e o pato voar, estaremos contemplando as especificidades de cada um. É importante que as

[19] Optamos por utilizar a palavra Outro com inicial maiúscula com a mesma intenção de Sacks (2010, p. 136), para a palavra *Surdez*: "Algumas pessoas da comunidade surda indicam essa distinção por meio de uma convenção na qual a surdez auditiva é escrita com 's' minúsculo, distinguindo-a da Surdez com 's' maiúsculo, uma entidade linguística e cultural."

nossas ações sejam destinadas a cada aluno ou grupos de alunos considerando os diferentes modos de aprender presentes numa turma heterogênea.

Impor um modo de ser e não reconhecer a identidade do Outro é uma das questões que pode dificultar a inclusão na escola: na imagem abaixo, o animal está saltitando ou voando? Dependendo da opção adotada, impedimos outro modo de ser.

Reprodução

Até o momento refletimos sobre quem são os nossos alunos, destacando que a forma como os percebemos interfere nas nossas ações pedagógicas e na experiência que vivemos na escola. Um currículo que atenda tais especificidades contempla a diversidade da sala de aula e cada aluno no seu jeito de ser, na sua subjetividade, na sua identidade.

Para Cortesão e Stoer (2012), é comum que professores "daltônicos culturais", num viés normalizador, tentem "afastar a diferença", pois possuem dificuldades em lidar com ela, e – equivocadamente –, a diferença passa a ser algo negativo, levando a escola a tentar erradicá-la. O professor daltônico cultural é aquele que não valoriza o arco-íris de culturas na sua sala de aula, não levando em conta suas várias cores, ou seja, a heterogeneidade de alunos.

O planejamento e as estratégias diferenciadas em sala de aula, além de serem direitos dos alunos, podem levar a resultados significativos na aprendizagem e no desenvolvimento das atividades com toda a turma. Planejar e colocar em prática estratégias diferenciadas possibilitam o acesso – aos conteúdos, às atividades escolares, aos jogos, entre outros – e à aprendizagem. Porém, de acordo com Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011), o objetivo da educação inclusiva não se resume a uma mudança curricular ou a permitir o acesso de alunos em condições de deficiência à escola regular. Trata-se de uma transformação profunda que abrange os valores e práticas tais como estão postos no sistema educativo. Entre as transformações está a mudança de olhar sobre quem são os sujeitos que estão na sala de aula. O modo como os professores percebem os alunos interfere fortemente no planejamento das aulas e nos encaminhamentos a serem realizados.

A diversidade cultural é parte da sociedade em que vivemos – não há dúvidas em relação a isso. Desta forma, é imprescindível a elaboração e a promoção de currículos que tenham, como ponto de partida, a diferença. Pensar um currículo multicultural é compreender e colocar em prática um currículo que valorize os alunos em suas especificidades, contemplando as diferenças de ordem cultural, linguística, étnica, de gênero, bem como de alunos que fazem parte da Educação Especial; ampliando o acesso ao conhecimento, a participação de todos os alunos, e considerando os seus direitos de aprendizagem.

Ver Cadernos de Linguagem, Unidade 01, Ano 01, PNAIC 2013.

Práticas inclusivas no Ciclo de Alfabetização

A professora Lucimar de Freitas Provensi, da Escola Municipal Dr. Arnaldo Busato, município de Clevelândia – PR, em seu relato, nos conta que em sua turma

há um aluno autista, chamado Pedro Henrique, com 6 anos de idade. Pedro estuda no primeiro ano e, no contraturno, frequenta a Sala de Recursos Multifuncional para complementação da sua escolaridade. Vejamos como a professora nos relata a maneira que conduziu sua prática visando integrar essa criança à sua turma:

Quando fiquei sabendo que daria aulas para um aluno autista fiquei um tanto preocupada, com uma ruguinha na testa, e pensando: o que fazer? Como fazer? Será que vou conseguir?

Estava ansiosa e com muita expectativa, mas acredito que na minha profissão de professora é importante que eu me dedique e esteja disposta a enfrentar desafios.

No primeiro dia não preparei nada diferente, seria meu primeiro contato com o Pedro Henrique e eu deveria procurar saber como ele era, saber quais suas potencialidades, dificuldades, enfim, conhecê-lo.

Este primeiro contato foi marcante. O aluno era esperto e seu olhar distante me chamou a atenção. Mas Pedro cativou a todos na sala com seu jeito de ser e os demais colegas também gostaram muito dele, buscando uma aproximação.

Fiquei pensando: fiz magistério, sou licenciada em Filosofia e especialista em Gestão de Trabalho Pedagógico; de autismo só tinha ouvido falar!

Mas, como sempre estamos em formação, isso faz parte de minha profissão e neste mundo tudo se aprende. Então, fui ler, pesquisar, e corri atrás de conhecimentos, pois tinha uma tarefa pela frente, que era ensinar a todos os meus alunos. Eu ia ensinar ao Pedro Henrique.

Se eu já gostava de ler, li muito mais, comecei a preparar seu material com muito afinco, colocando em cada dobra feita, em cada papel colado uma pitada de dedicação e entusiasmo. Tudo isso com a contribuição da equipe da escola. Juntos iríamos conseguir.

Arquivo dos autores

Assim como muitos professores, a professora Lucimar ficou apreensiva ao saber que teria um aluno que faz parte do público-alvo da Educação Especial na sua turma. Uma grande preocupação dos professores se dá pelo motivo do desconhecimento sobre o Outro. As perguntas "o que fazer?" e "como fazer?", geralmente, estão nos relatos dos professores que, muitas vezes, não sabem como proceder diante desse Outro desconhecido. Os alunos são "desconhecidos" porque estamos acostumados com a homogeneização, com o padrão, e idealizamos um modelo de aluno. O que é diferente nos incomoda, e isso precisa mudar.

É fundamental conhecer o aluno e ter uma aproximação com a experiência que ele vivencia. A professora Lucimar buscou novas leituras e auxílio de outros colegas de trabalho, pois constatou que precisava adquirir mais conhecimentos, tanto sobre como era o seu aluno, quanto sobre como proceder, no nível educacional – e não no clínico –, quando se tem um aluno autista. Buscar conhecimentos é fundamental, pois contribui com a prática do professor frente aos desafios da Educação Especial. Sabemos da importância da implementação de políticas de inclusão educacional por parte dos municípios; mas, por outro lado, a falta de formação do professor não pode ser o argumento para que os direitos de aprendizagem dos alunos não sejam cumpridos. Cabe a todos os profissionais – neste caso, os professores – a busca pela formação continuada, pelos estudos e leituras, para que possam exercer a profissão que escolheram contribuindo para a promoção do ensino e da aprendizagem de todos os alunos como um direito constitucional que lhes é garantido.

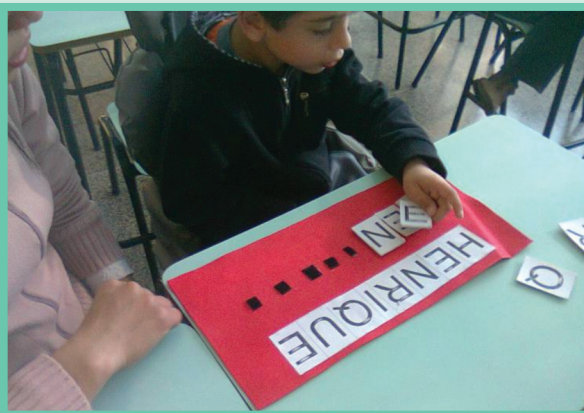
Continuemos acompanhando o depoimento da professora e suas reflexões sobre como foi aprendendo a lidar com seu aluno, assegurando melhores condições para sua inclusão na turma:

"

Arquivo dos autores

Após conhecer o Pedro Henrique, sabia que precisava planejar atividades de um modo diferente para que ele aprendesse e participasse das aulas. Quando você permite a aproximação, o aluno sente que faz parte do grupo, que as pessoas gostam dele e não o excluem.

Isso foi muito importante para que Pedro Henrique pudesse ter um bom desempenho e, para minha surpresa, não demorou muitos dias para que ele já montasse seu nome, reconhecesse as vogais, o alfabeto, os números e começasse a formar as primeiras palavras. Na foto acima o aluno faz uma atividade para montar o seu nome.

"

A ação docente deve contemplar todos os alunos no seu planejamento. Se pensarmos que todos aprendem do mesmo jeito, negaremos a oportunidade de aprender daqueles que o fazem de uma maneira diferente. Concordando com Rodrigues (2006), se a "diferença é comum a todos" e a classe é assumida como heterogênea, é importante responder a essa heterogeneidade em termos de estratégias de ensino e aprendizagem.

Ao contemplar o aluno em seu planejamento e suas ações, a professora Lucimar se aproximou das experiências vividas por Pedro Henrique, e permitiu que ele construísse o sentimento de pertencimento ao grupo, aproximando-se dos demais alunos. Assim, ela contribuiu para sua aprendizagem.

Ser acolhedor e afetivo com a criança é importante, porém não assegura condições efetivas de aprendizagem. Neste sentido, a professora Lucimar realizou atividades de alfabetização com o aluno, partindo do nome próprio; ou seja, ela aproveitou o conhecimento que tinha e que é válido para todas as crianças. O trabalho com as palavras estáveis, como o nome próprio, utilizando o alfabeto móvel aplicado no velcro – como mostrado na foto – ou recursos semelhantes, tem sido uma boa estratégia para a apropriação do SEA.

Vejamos como a professora desenvolveu outras atividades com o aluno, em sala de aula:

Meu aluno Pedro Henrique adora Matemática.

Assim, procuro fazer atividades que envolvam a todos e que possam participar juntos. O material que preparo para ele é todo adaptado conforme a sua necessidade. Como ele não tem muita firmeza na mão, uso materiais que ele consiga manusear, como: tampinhas, fichas em papelão grosso, materiais em E.V.A, caixas de fósforo, tudo que encontro para facilitar a realização das atividades. Também, procuro contornar os desenhos com cola colorida e cola quente para que ele possa pintar de seu jeitinho dentro do limite da figura.

Jogo Nunca Dez

Utilizei o jogo *Nunca dez* para trabalhar o Sistema de Numeração Decimal na turma. A foto registrada a seguir mostra o momento do jogo, em que cada um, em sua vez, jogava o dado e pegava os cubos, conforme quantidade registrada no dado. Pedro Henrique necessitava de auxílio para contar; então, considerei como uma boa estratégia a participação dos outros

Arquivo dos autores

alunos para o desenvolvimento da atividade. Assim, pedi a ajuda dos demais alunos para que contássemos juntos em voz alta. Desse modo, todos contribuíram para a aprendizagem dele.

Durante o jogo, depois de várias jogadas, um aluno atingiu as dez unidades e precisava trocar pela "barrinha" de dezena, então pedi para que todos contássemos sempre juntos em voz alta. Desta forma, o meu aluno que precisa de auxílio para contar e trocar pela "barrinha" de dezena consegue participar realizando a atividade com os demais. Sei que assim todos os alunos aprendem juntos.

Jogo do fantasma

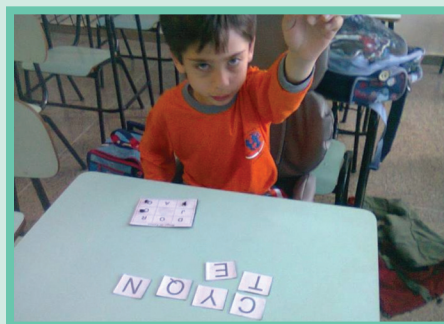
Arquivo dos autores

Os alunos jogam o dado e cobrem o fantasma de sua cartela, conforme a cor que sair no dado. Com meu aluno Pedro Henrique é muito importante a mediação do professor, pois é necessário mostrar a cor no dado, perguntar qual é a cor – ele já reconhece as cores –, pedir que ele mostre o fantasma da mesma cor em sua cartela – e isso ele faz sem demora –, e aí o auxiliamos a colocar na cartela, já que ele tem certa dificuldade de coordenação.

Seus colegas são pacientes, colaboram e esperam, quando necessário, sem problemas. Mesmo que meus alunos tenham 6 anos, todos o ajudam e estão sempre dispostos a contribuir com ele. Algumas vezes, é até necessário pedir para que sentem e deixem o colega participar sem ajuda.

Bingo de letras ou número

Arquivo dos autores

Nesta atividade é possível trabalhar com o sistema de escrita alfabética, ou pode ser organizada para trabalhar com números. Durante o jogo de bingo procuro sempre ficar à frente do aluno para que eu possa sortear e mostrar a ele a peça sorteada. Mostro novamente, coloco à sua frente e peço que me mostre em sua cartela o que foi sorteado. Quando Pedro jogou, por mais que ele tenha dificuldades na coordenação, colocou seu dedo em cima da letra sorteada e, com auxílio, foi logo colocando o marcador no lugar certo.

Quase sempre já vem um colega rapidinho querendo ajudar. Eles querem sempre colaborar com o Pedro. No dia em que foi tirada a foto, o Pedro ganhou a primeira rodada e os colegas ficaram muito felizes com a vitória dele e vibraram pela sua conquista.

Ao propor atividades aos alunos, Lucimar constatou que Pedro gosta muito de matemática. Ao contrário do que muitas vezes se pensa, crianças que fazem parte da Educação Especial também gostam e aprendem matemática.

Para que o aluno possa participar, a professora trabalha utilizando materiais manipuláveis de vários tipos, conforme a necessidade do aluno. Além de utilizar os materiais disponíveis na escola, a professora Lucimar também os confecciona para uso de Pedro e dos demais alunos da turma. No *Caderno de Educação Inclusiva Alfabetização Matemática – PNAIC*, há sugestões de materiais para a realização de atividades com as crianças que fazem parte da Educação Especial.

Estratégias diferenciadas para possibilitar o acesso e a participação dos alunos são fundamentais para o desenvolvimento das atividades. As crianças autistas, assim como Pedro, possuem algumas características, como alterações das funções comunicativas, dificuldades na interação e reciprocidade social, movimentos estereotipados e apego a rotinas. Conhecendo o seu aluno, a professora Lucimar percebeu que ele precisava de auxílio para contar durante a atividade do jogo *Nunca Dez*. Então, como estratégia solicitou a ajuda dos colegas da turma para que contassem juntos em voz alta. Desta forma, com a mediação da professora, Pedro Henrique teve acesso e participou da aula juntamente com seus colegas. Ações como essa contribuem para a aprendizagem não só do aluno autista, mas para a de todos os alunos da turma.

Ver texto "Quem são eles? Os alunos de minha sala de aula?" do Caderno de Educação Inclusiva Alfabetização Matemática PNAIC 2014.

Além de buscar conhecimento, utilizar estratégias e materiais diferenciados, há outros dois elementos que se destacam no relato da professora Lucimar: a mediação da professora e a participação e acolhimento dos demais alunos da turma junto ao aluno Pedro.

A mediação é essencial para o desenvolvimento das atividades, pois os jogos e materiais utilizados por si sós, sem uma intervenção, não são suficientes para atingir os objetivos pedagógicos traçados para a aula. A ludicidade, com o uso de jogos, pode ser um forte disparador para criar situações de aprendizagem em sala de aula, contando com a mediação do professor, na esteira de Vigotsky (1994), conforme estudos sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal.

Confira Caderno de Linguagem /PNAIC 2013, Unidade 04, que aborda a ludicidade.

Considerando as dificuldades de interação social, de aderência a rotinas e, também, interesses restritos e fixos apresentados por pessoas autistas, o acolhimento e o vínculo de Pedro com os demais alunos chamou a atenção da professora Lucimar, que relata: *todos os alunos querem auxiliar de alguma forma. Quando acontece de o Pedro derrubar uma peça, um lápis, assim como fazem com os outros colegas, as crianças se dispõem a juntar. Um dia ele derrubou um pote com bolinhas, e elas pularam para todo lado. Todos começaram a correr atrás delas. O Pedro começou a rir, mas ria tanto que os colegas queriam que derrubasse as bolinhas novamente para vê-lo sorrir com tanta alegria*. Havendo uma condução adequada do trabalho pelo professor, as crianças participam e interagem sem preconceitos.

As ações destinadas à Educação Inclusiva não acontecem somente em sala de aula, na relação professor/aluno, mas é um projeto de toda a escola, envolvendo os alunos, a comunidade escolar de modo geral e toda a equipe de profissionais (direção, equipe pedagógica, professores, funcionários que atuam na merenda e nos serviços gerais, entre outros).

O trabalho em equipe é realizado entre os professores do aluno. No relato abaixo, vamos conhecer um pouco do trabalho desenvolvido articuladamente entre a professora da sala de aula comum e a do AEE:

> “O Pedro está frequentando a Sala de Recursos Multifuncional (SRM) no contraturno, com a Professora Romilda. Eu e a professora Romilda trocamos informações semanalmente para que ele dê sequência a seu aprendizado.
>
> Por exemplo, informo a professora da SRM sobre as ações que estou desenvolvendo em sala de aula para que o aluno Pedro se aproprie do sistema de escrita alfabética. Então, a professora Romilda utiliza recursos e materiais para complementar o que ele está estudando na sala de aula. Por exemplo, para realizar as atividades sobre SEA, ela utiliza o alfabeto móvel e jogos diversos, com objetivos pedagógicos, além de produzir materiais para a SRM.
>
> Pedro gosta muito de computador, então a professora Romilda procura realizar algumas atividades em que é possível conciliar o conteúdo da aula com o interesse dele. Mesmo que ele ainda possua muita dificuldade para digitar sozinho, fica sempre atento ao computador e a professora vai mediando esse momento de aula.”

Conforme já destacamos neste texto, Pedro Henrique frequenta a sala de aula comum e também a Sala de Recursos Multifuncional (SRM) – que se caracteriza como um Atendimento Educacional Especializado (AEE) – para complementação da sua escolaridade. O AEE é um direito constitucional do público-alvo da Educação Especial.

Para saber mais sobre o AEE confira o *Caderno de Educação Inclusiva Alfabetização Matemática – PNAIC.*

O trabalho articulado da professora Lucimar – sala de aula comum do ensino regular – com a professora Romilda – professora da SRM – é fundamental para que alguns conhecimentos sejam consolidados na aprendizagem de Pedro. A SRM não se caracteriza como um espaço para “reforço” escolar ou para o aluno fazer a tarefa de casa, mas é o local para desenvolver-se um trabalho voltado para complementar ou suplementar a formação do aluno, no qual se disponibilizam serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que busquem o desenvolvimento de sua aprendizagem e, também, eliminam-se barreiras para sua participação na sociedade.

Ver o texto "Acessibilidade, participação e aprendizagem" do Caderno de Educação Inclusiva Alfabetização Matemática PNAIC 2014.

Entre os recursos de acessibilidade, podemos ressaltar as ferramentas de Tecnologia Assistiva[20]. Com o uso do computador ou não, a Tecnologia Assistiva possibilita a criação de novas alternativas para a comunicação, escrita, leitura; enfim, é uma forma de oportunizar o acesso e a participação dos alunos.

Conforme a Nota *Técnica Nº 24 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE*, que traz orientações sobre o Transtorno do Espectro do Autismo, o professor do AEE, além de elaborar um plano de atendimento ao aluno que contenha a identificação das habilidades e necessidades específicas, a definição e a organização das estratégias, os serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade, ele também acompanha e avalia a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum e nos demais ambientes da escola, contribuindo para a promoção da aprendizagem dos alunos frente aos desafios encontrados no ensino regular.

A professora Lucimar venceu desafios e mudou a sua história e a de Pedro. Vejamos:

Eu sempre tive um pouco de medo quando ouvia falar de inclusão. Afinal, tudo o que é novo nos deixa apreensivos, e comigo não foi diferente. Hoje, mais do que nunca, eu acredito que não há desafios que não se possam vencer quando você faz e acredita no que está fazendo.

A minha história não acaba neste relato, pois com certeza muitos outros alunos irão surgir e outras experiências irei vivenciar juntamente com eles, com muita alegria. Sei que posso fazer a diferença nas suas vidas!

Arquivo dos autores

[20] "Tecnologia Assistiva" é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, a incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão, de acordo com CORDE/Comitê de Ajudas Técnicas/Secretaria Especial de Direitos Humanos – SEDH, ATA VII (BRASIL, 2009).

A professora nos mostra que a inclusão passou a fazer sentido quando ela constatou que seu aluno autista estava participando das atividades e se apropriando dos conhecimentos, ou seja, estava aprendendo juntamente com os demais alunos.

Os alunos aprendem de maneiras diferentes, mas aprendem! As mudanças de valores foram fundamentais para uma mudança de cultura e de práticas na sua escola, envolvendo todos os profissionais e garantindo o direito de aprendizagem de todos os alunos, não só de Pedro. Todos ganharam com o trabalho realizado pela professora Lucimar.

Neste texto, buscamos mostrar que é possível desenvolver práticas inclusivas com resultados importantes na educação de crianças que fazem parte da Educação Especial. No caso do relato descrito, as atividades foram as mesmas realizadas com os demais alunos, mas com algumas estratégias que atendiam as especificidades de cada um. Neste espaço, ao abordarmos práticas realizadas com o aluno autista, o foco não foi discutir o autismo, mas sim mostrar possibilidades de trabalho que podem ser utilizadas em sala de aula, contemplando a diferença como simples diferença, e não como algo que classifica e exclui.

Essas possibilidades podem ser estendidas aos alunos surdos, quando contemplamos, também, a sua diferença linguística; aos alunos com deficiência intelectual, que têm um tempo de aprendizagem diferente; aos deficientes físicos, que são privados da fala e da condição motora, ou do acesso à comunicação; aos alunos com deficiência visual, quando os instrumentalizamos para a escrita e leitura, entre outros. Por exemplo, os jogos propostos no *Caderno de Jogos na Alfabetização Matemática* podem ser utilizados por todos os alunos, desde que as suas especificidades sejam consideradas. É claro que as condições acima citadas não são as únicas intervenções possíveis, mas são fundamentais para se pensar no processo educacional dos alunos.

Ver Caderno de Educação Inclusiva Alfabetização Matemática PNAIC 2014.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. **Tecnologia Assistiva**. Brasília: CORDE, 2009.

CORTESÃO, Luiza e STOER, Stephen Ronald. A interface de educação intercultural e a gestão de diversidade na sala de aula. In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs.). **Currículo na contemporaneidade**: incertezas e desafios. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. Inclusão escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas. In: MANTOAN, Maria Teresa Egler. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 5. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

RODRIGUES, David. Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, David. (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 299-318.

RODRIGUES, David; LIMA-RODRIGUES, Luzia. Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? In: RODRIGUES, David. (Org.). **Educação Inclusiva**: dos conceitos às práticas de formação. Lisboa: Instituto Piaget, 2011.

ROSENTHAL, Amy Krouse; LICHTENHELD, Tom. **Pato! Coelho!** Tradução Cassiano Elek Machado, 2. ed. São Paulo: Editora Cosac Naify, 2011.

SACKS, Oliver. **Vendo Vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

VIGOTSY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ANEXO III

POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO

3. POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO

O Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, instituiu a Política Nacional de Alfabetização (PNA), com base nas melhores evidências científicas. O infográfico ao lado ilustra a PNA por artigos; em seguida, consta a exposição explicativa mais detalhada do decreto e, ao final, a íntegra do documento.

ARTIGO 1º

A alfabetização no Brasil deverá basear-se em evidências científicas.

ARTIGO 2º

A PNA traz definições precisas, o que possibilita um debate sério sobre políticas de alfabetização.

ARTIGO 3º | PRINCÍPIOS

Respeito aos entes federativos e adesão voluntária.

Literacia e numeracia.

Centralidade do papel da família na alfabetização.

Fundamentação nas ciências cognitivas.

Alfabetização como instrumento de superação de vulnerabilidade social.

ARTIGO 4º | OBJETIVOS

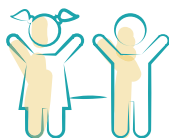
Promover a cidadania por meio da alfabetização.

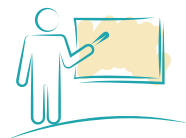
Elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Contribuir para alcançar as metas 5 e 9 do PNE.

ARTIGO 5º | DIRETRIZES

Estímulos aos hábitos de leitura e escrita.

Priorização da alfabetização no 1º ano do ensino fundamental.

Integração de práticas motoras e expressões artísticas.

Respeito às particularidades das modalidades especializadas.

Valorização do professor alfabetizador.

ARTIGO 6º E 7º | PÚBLICO-ALVO E AGENTES

Crianças na primeira infância e alunos dos anos iniciais do ensino fundamental são o público prioritário.

Jovens e adultos, alunos das modalidades especializadas e qualquer estudante com nível insatisfatório de alfabetização também estão contemplados.

São agentes os professores, gestores educacionais, instituições de ensino, famílias e organizações da sociedade civil.

ARTIGO 8º E 9º

A PNA será implementada por meio de programas e ações do governo federal em parceria com os entes federativos. Uma boa política pública deve ter bons indicadores e monitoramento, para aferir resultados e valorizar o dinheiro do contribuinte.

ARTIGO 10 AO 13

O Ministério da Educação coordenará as ações derivadas da PNA, podendo oferecer assistência técnica e financeira aos entes federativos.

Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019

A Política Nacional de Alfabetização (PNA) é uma política de Estado instituída para fomentar programas e ações voltados à alfabetização com base nas mais recentes evidências científicas, no intuito de melhorar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo absoluto e funcional no território brasileiro. A PNA tem como um dos objetivos contribuir para a consecução das metas 5 e 9 do Plano Nacional de Educação (art. 4º, II).

> **META 5**: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.
>
> **META 9**: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

APOIO TÉCNICO E FINANCEIRO DA UNIÃO

INTEGRAÇÃO E COOPERAÇÃO ENTRE OS ENTES

Na repartição das competências sobre a educação, conforme a Constituição Federal de 1988, cabe aos municípios atuar prioritariamente na educação infantil. Quanto ao ensino fundamental, a competência é compartilhada entre os municípios, os estados e o Distrito Federal. Por meio da PNA, o governo federal, através do Ministério da Educação, assume a função redistributiva e supletiva que compete à União, oferecendo aos entes federativos assistência técnica e financeira para garantir a qualidade de ensino e igualar as oportunidades educacionais (art. 12). Essa assistência se concretiza em programas e ações destinados à alfabetização, cuja coordenação estratégica cabe ao Ministério da Educação (art. 10), e aos quais poderão aderir de forma voluntária os entes federativos (art. 3º, II; art. 11). Com isso fica preservada a autonomia dos estados, dos municípios e do Distrito Federal, observando-se ainda o princípio da integração e cooperação entre os entes federativos.

3.1 PRINCÍPIOS, OBJETIVOS E DIRETRIZES

CIÊNCIA COGNITIVA DA LEITURA E OS SEIS COMPONENTES ESSENCIAIS

EXPERIÊNCIAS EXITOSAS NACIONAIS E INTERNACIONAIS

Com o propósito de garantir o padrão de qualidade de suas iniciativas e a aplicação responsável dos recursos públicos, a PNA deu dois passos importantes: em primeiro lugar, propôs a definição de conceitos-chave (art. 2º, I a XI), a fim de evitar imprecisões e equívocos acerca da alfabetização, adotando termos como literacia e numeracia, em consonância com a terminologia comum presente nas pesquisas e estudos de países desenvolvidos; em segundo lugar, enunciou, entre seus princípios, condições que possibilitam a elaboração de uma política de alfabetização de maior eficácia (art. 3º, III a V), a saber: a fundamentação em evidências das ciências cognitivas, a ênfase no ensino de seis componentes essenciais para a alfabetização – consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos e produção de escrita – e a adoção de referenciais de políticas públicas exitosas, tanto nacionais quanto estrangeiras.

Bem se vê a importância disso, pois, por um lado, ressalta a necessidade de maior clareza conceitual nas políticas públicas relacionadas à alfabetização; e, por outro lado, reconhece a contribuição de outros ramos do saber para

o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, como a ciência cognitiva da leitura, assumindo postulados comprovadamente eficazes. Convém ainda recordar que um dos objetivos da PNA é promover o estudo e o conhecimento científico na esfera da alfabetização, da literacia e da numeracia (art. 4º, V).

PROMOÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO

Para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem no âmbito da alfabetização e impactar positivamente toda a trajetória educacional, em suas diferentes etapas e níveis (art. 4º, I e IV), a PNA, em consonância com as evidências científicas atuais, se apoia numa visão que valoriza a primeira infância. Nessa fase da vida, a criança desenvolve sua consciência na interação consigo e com os outros e é capaz de adquirir certas habilidades e conhecimentos que terão influxo positivo para a alfabetização formal nos anos iniciais do ensino fundamental (art. 5º, II). Por isso se deve aproveitar esse momento do desenvolvimento infantil para integrar práticas pedagógicas no campo da linguagem, da literacia e da numeracia (art. 3º, VI). Nesse estágio a criança, com a ajuda de pais, cuidadores ou professores, vai modelando a linguagem e os movimentos corporais; começa a empreender a lenta e gradual conquista do seu corpo e da sua inteligência, percebe o mundo ao redor e busca ordená-lo a seu modo.

DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL E DA LITERACIA EMERGENTE

INTEGRAÇÃO ENTRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE LINGUAGEM, LITERACIA E NUMERACIA

A riqueza e a complexidade do desenvolvimento infantil pressupõem uma estreita relação e dependência entre as várias dimensões desse desenvolvimento: físico, emocional, moral, social, cognitivo e linguístico. Por conseguinte, a PNA reconhece o valor das práticas multissensoriais na alfabetização (art. 5º, III). Inseridas num contexto pedagógico adequado e combinadas com as práticas precursoras de alfabetização, as práticas artísticas e físicas, ao mesmo tempo que conferem caráter lúdico à aprendizagem, desenvolvem a atenção, a memória e o poder de concentração (OBERER; GASHA; ROEBERS, 2018), além de beneficiar o processamento cognitivo e o comportamento da criança. O treino musical reforça a consciência fonêmica e a leitura, pois tanto a música quanto os processos linguísticos exigem a capacidade de segmentar fluxos sonoros em pequenas unidades perceptivas (NORTON et al., 2005).

INTER-RELAÇÃO E INTERDEPENDÊNCIA DE VÁRIOS DOMÍNIOS NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

Com efeito, não faltam pesquisas que demonstram uma sobreposição funcional das estruturas cerebrais envolvidas no processamento da música e da fala (BESSON; CHOBERT; MARIE, 2011). Além disso, como os processos cerebrais de aprendizagem indicam que as crianças são aprendizes interativos, a aprendizagem ideal na idade infantil ocorre durante o momento ativo e estimulante do jogo, da brincadeira, da dança, das canções e das representações cênicas, meios eficazes para o desenvolvimento da linguagem oral e de competências relacionadas à literacia emergente (HANSEN; BERNSTORF; STUBER, 2014).

Outro meio poderoso no processo de alfabetização é a leitura, à qual se segue a prática da escrita (art. 5º, V). A leitura pode introduzir-se bem cedo na vida infantil, com histórias lidas em voz alta pelos pais, cuidadores ou professores; mais tarde, já alfabetizada e em fase de aquisição de fluência, a criança passa à leitura autônoma de textos cada vez mais complexos e começa a expressar por escrito suas impressões. O hábito da leitura é fundamental para que a criança venha a se tornar um leitor hábil. Devem atentar para isso sobretudo pais, cuidadores e professores, que estão em condição privilegiada de estimulá-lo. E, sendo a leitura um meio propício para ampliar o vocabulário, enriquecer a expressão oral e escrita, despertar a sensibilidade estética e o gosto pelos livros, nela se deve pôr todo o cuidado, seja na eleição do texto, seja na escolha do ambiente e da ocasião. A educação literária daí decorrente contribui para a formação do imaginário da criança e de sua visão de mundo. É preciso, pois, estimular os ambientes de leitura nas escolas, nas bibliotecas, em instituições culturais e no seio

ESTÍMULOS AOS HÁBITOS DE LEITURA E ESCRITA E À APRECIAÇÃO LITERÁRIA

EDUCAÇÃO LITERÁRIA

da própria família, a fim de que o ato de ler, e a respectiva fruição do texto literário, passe a integrar o cotidiano de toda criança, independentemente da condição socioeconômica.

A FAMÍLIA COMO UM DOS AGENTES DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

COOPERAÇÃO E INTEGRAÇÃO ENTRE FAMÍLIAS E COMUNIDADE ESCOLAR

A família, decerto, é um dos agentes do processo de alfabetização (art. 3º, X). Na primeira infância, por meio das práticas de literacia familiar, e em seguida nos anos iniciais do ensino fundamental, mediante a cooperação e a integração com a comunidade escolar, a família é chamada a exercer seu papel nessa etapa fundamental da educação dos filhos, com imensos benefícios cognitivos e afetivos para a criança (art. 5º, IV). No convívio familiar se modela a linguagem oral da criança, e os estímulos que ela recebe em casa são importantíssimos nessa fase da vida em que se forma a base da arquitetura cerebral. Até mesmo adultos analfabetos, desde que informados sobre a importância de certas práticas e hábitos de leitura e escrita, podem cumprir decisivo papel na literacia familiar, ajudando a superar as deficiências do ambiente com práticas simples, como o manuseio de livros ilustrados, a contação de histórias, a entoação de cantigas tradicionais ou a participação com seus filhos em ambientes de literacia na própria comunidade.

IGUALDADE DE OPORTUNIDADES E INSTRUMENTO DE SUPERAÇÃO DE VULNERABILIDADES SOCIAIS

PRIORIZAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

De fato, as pessoas em vulnerabilidade social são aquelas que têm menos contato com ambientes ricos linguisticamente. Nesse sentido, a alfabetização baseada em evidências científicas é um fator de redução de desigualdades sociais e educacionais, uma vez que permite aos mais vulneráveis o acesso a abordagens mais eficazes. Assim, a PNA pretende proporcionar a toda criança, jovem e adulto não alfabetizado as melhores condições e oportunidades de aprendizagem para alcançar seu pleno desenvolvimento pessoal (art. 3º, VIII e IX). A priorização da alfabetização no 1º ano do ensino fundamental é uma diretriz de implementação da PNA que beneficia sobretudo as crianças mais pobres, visto que estas, diferentemente das crianças de nível socioeconômico mais elevado, muitas vezes não encontram em casa o estímulo a práticas de literacia e por isso costumam ter mais dificuldades em aprender a ler e a escrever. Ora, um ensino sistemático e explícito das habilidades relacionadas à alfabetização ajuda a superar essas dificuldades decorrentes da condição socioeconômica.

RESPEITO E SUPORTE ÀS PARTICULARIDADES DAS MODALIDADES ESPECIALIZADAS DE EDUCAÇÃO

Inspirada ainda pela preocupação social, e a fim de assegurar o direito de todos à alfabetização, promover a cidadania e contribuir para o desenvolvimento social e econômico do país (art. 4º, III), a PNA não deixa de considerar com particular atenção as modalidades especializadas de educação. Dadas as particularidades da educação escolar indígena, da educação escolar quilombola, da educação do campo e da educação especial no âmbito da alfabetização, é preciso promover a formação específica de professores com vistas à melhoria da qualidade de ensino de leitura e escrita segundo essas particularidades, bem como estimular a elaboração de material didático e paradidático que atenda às necessidades desse público (art. 5º, VI).

INCENTIVO À IDENTIFICAÇÃO PRECOCE DE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DE LEITURA, DE ESCRITA E DE MATEMÁTICA

Além das modalidades especializadas de educação, a PNA contempla a situação de crianças que possuem dificuldades na aprendizagem da leitura, da escrita e de matemática. As causas nem sempre se resumem a fatores didáticos ou intelectuais. São às vezes transtornos de aprendizagem como dislexia, discalculia, transtorno de expressão escrita e outros, que constituem um dos obstáculos para o sucesso na vida escolar, e quanto mais cedo forem identificados, tanto maior a possibilidade de superá-los (art. 5º, VII). Que nenhuma criança fique para trás, é um dos lemas que inspiram a PNA.

Considerando, por fim, o imenso desafio da alfabetização, de modo especial no Brasil, a missão do professor alfabetizador se reveste de importância decisiva para a PNA. Figura central do ensino, o professor merece ser valorizado no seu desenvolvimento profissional e na função que desempenha na sociedade (art. 5º, VIII). Nos dias de hoje, muitos bons estudantes deixam de optar pela carreira de magistério por conta da falta de valorização do professor. A PNA buscará promover um aprimoramento na formação dos professores da educação infantil e dos professores do ensino fundamental, nos currículos de formação inicial e continuada, com fundamento nas evidências científicas mais recentes das ciências cognitivas.

VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

3.2 PÚBLICO-ALVO E AGENTES ENVOLVIDOS

A PNA tem o seguinte público-alvo:

- ✓ crianças na primeira infância;
- ✓ alunos dos anos iniciais do ensino fundamental;
- ✓ alunos da educação básica regular que apresentam níveis insatisfatórios de alfabetização;
- ✓ alunos da educação de jovens e adultos;
- ✓ jovens e adultos sem matrícula no ensino formal; e
- ✓ alunos das modalidades especializadas de educação.

São beneficiários prioritários as crianças na primeira infância e os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, os quais constituem a maior parcela do público da PNA:

Educação infantil	**8,7 milhões**
Anos iniciais do ensino fundamental	**15 milhões**
Anos finais do ensino fundamental	**12 milhões**
Ensino médio	**7,7 milhões**
Educação de jovens e adultos	**3,5 milhões**
Educação especial	**1,1 milhões**
Crianças e jovens que não frequentam escola	**2 milhões**

Fonte: Censo Escolar 2018/Inep

Convém ressaltar que as crianças das modalidades especializadas que se encontram na primeira infância e nos anos inicias do ensino fundamental também são beneficiários prioritários da PNA.

O QUE DIZEM OS ESPECIALISTAS

"Um grande número de pesquisas tem demonstrado que a aprendizagem da música contribui naturalmente com a alfabetização. Ambas dependem da capacidade de perceber semelhanças e diferenças nos sons e nas formas dos símbolos – discriminação auditiva e visual. Portanto, não se deve tratar a música como um acréscimo trivial, mas como uma forma de explorar o cérebro em profundidade. Não é meramente cantar músicas com o nome das letras ou sílabas, mas encarar a música como uma linguagem potente na formação do indivíduo."

Marcus Vinícius Medeiros Pereira

Pianista, Doutor em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Professor da Universidade Federal de Juiz de Fora e Presidente da Associação Brasileira de Educação Musical

O QUE DIZEM OS ESPECIALISTAS

"As escolas estão repletas de professores especialistas que podem aprender uns com os outros e encorajar-se reciprocamente a experimentar novas rotinas de ensino, currículos e estratégias. O líder da escola, por sua vez, deve nutrir uma cultura escolar de colaboração e compartilhamento, a fim de promover a aprendizagem do professor e o seu desenvolvimento profissional. O sucesso de cada professor depende do trabalho dos demais professores e reflete o sucesso de todos eles."

Pamela A. Mason

Doutora em Educação pela Harvard Graduate School of Education
Professora Sênior e Diretora do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Literacia na Harvard Graduate School of Education

"O movimento coordenado dos olhos e das mãos, depois dos olhos e dos pés, é a base para as atividades do dia a dia da criança, seja na hora de vestir-se, de comer, seja na hora de brincar, e também para a aquisição da leitura e da escrita. Há, portanto, uma possível relação entre o desenvolvimento motor e a aprendizagem escolar, relação essa que se apresenta mais acentuada nos primeiros anos do ensino fundamental, quando a criança é alfabetizada, e coincide com o período em que costumam aparecer os primeiros sinais de dificuldades de aprendizagem."

Fabrício Bruno Cardoso

Doutor em Ciências Biológicas (Biofísica) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro
Mestre em Ciência da Motricidade Humana pela Universidade Castelo Branco
Líder do Laboratório de Inovações Educacionais e Estudos Neuropsicopedagógicos da Faculdade Censupeg

São agentes envolvidos na PNA:

- ✓ professores da educação infantil;
- ✓ professores alfabetizadores;
- ✓ professores das diferentes modalidades especializadas de educação;
- ✓ demais professores da educação básica;
- ✓ gestores escolares;
- ✓ dirigentes de redes públicas de ensino;
- ✓ instituições de ensino;
- ✓ famílias; e
- ✓ organizações da sociedade civil.

É de notar que participam como agentes da PNA os gestores escolares, os dirigentes de redes públicas de ensino e as instituições de ensino, com relevante papel a desempenhar na implementação dos programas e no apoio aos professores e às famílias. A presença das organizações da sociedade civil é sinal significativo da amplitude do esforço para levar a efeito esta política nacional, cujo bom êxito depende da harmoniosa articulação entre os seus diversos agentes.

3.3 IMPLEMENTAÇÃO

A implementação da PNA se dará por meio de programas, ações e instrumentos que incluam:

- ✓ orientações curriculares e metas claras e objetivas para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental;
- ✓ desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos cientificamente fundamentados para a literacia emergente, a alfabetização e a numeracia, e de ações de capacitação de professores para o uso desses materiais na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;
- ✓ recuperação e remediação para alunos que não tenham sido plenamente alfabetizados nos anos iniciais do ensino fundamental ou que apresentem dificuldades de aprendizagem de leitura, escrita e matemática básica;
- ✓ promoção de práticas de literacia familiar;
- ✓ desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos específicos para a alfabetização de jovens e adultos da educação formal e da educação não formal;
- ✓ produção e disseminação de sínteses de evidências científicas e de boas práticas de alfabetização, de literacia e de numeracia;
- ✓ estímulo para que as etapas de formação inicial e continuada de professores da educação infantil e de professores dos anos iniciais do ensino fundamental contemplem o ensino de ciências cognitivas e suas aplicações nos processos de ensino e de aprendizagem;
- ✓ ênfase no ensino de conhecimentos linguísticos e de metodologia de ensino de língua portuguesa e matemática nos currículos de formação de professores da educação infantil e de professores dos anos iniciais do ensino fundamental;

- ✓ promoção de mecanismos de certificação de professores alfabetizadores e de livros e materiais didáticos de alfabetização e de matemática básica;
- ✓ difusão de recursos educacionais, preferencialmente com licenças autorais abertas, para ensino e aprendizagem de leitura, de escrita e de matemática básica;
- ✓ incentivo à produção e à edição de livros de literatura para diferentes níveis de literacia;
- ✓ incentivo à formação de gestores educacionais para dar suporte adequado aos professores da educação infantil, aos professores do ensino fundamental e aos alunos; e
- ✓ incentivo à elaboração e à validação de instrumentos de avaliação e diagnóstico.

3.4 AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO

A avaliação e o monitoramento constituem parte essencial de uma política pública. Quando se tem em vista o objetivo proposto, a produção de resultados confiáveis, a identificação de problemas no percurso, a eficácia no uso de recursos públicos, fica evidente a importância desses mecanismos. No entanto, sob esse aspecto se percebe com frequência uma deficiência nas políticas de alfabetização.

Constituem mecanismos de avaliação e monitoramento da PNA:

- ✓ avaliação de eficiência, eficácia e efetividade de programas e ações implementados;
- ✓ incentivo à difusão tempestiva de análises devolutivas de avaliações externas e ao seu uso nos processos de ensino e de aprendizagem;
- ✓ desenvolvimento de indicadores para avaliar a eficácia escolar na alfabetização;
- ✓ desenvolvimento de indicadores de fluência em leitura oral e proficiência em escrita; e
- ✓ incentivo ao desenvolvimento de pesquisas acadêmicas para avaliar programas e ações desta política.

O QUE DIZEM OS ESPECIALISTAS

"Avaliações padronizadas do desempenho dos alunos são agora elementos essenciais da política educacional. Permitem, antes de mais, esclarecer os debates sobre a educação com base em critérios fiáveis e objetivos.
Além disso, os indicadores de resultados derivados deles são ferramentas valiosas para orientar as escolas e o sistema. Finalmente, o uso de avaliações cientificamente construídas, integradas às práticas pedagógicas, permite que os professores façam julgamentos informados sobre as dificuldades que os alunos possam encontrar e forneçam respostas adequadas.
Avaliações padronizadas são instrumentos de ação para todos os níveis, desde a sala de aula até o nível nacional."

Thierry Rocher
Doutor em Psicologia/Psicometria pela Université Paris Ouest Nanterre La Défense
Chefe do Escritório de Avaliação de Estudantes da Direção de Avaliação, Monitoramento e Desempenho (DEPP), do Ministério da Educação da França
Presidente da International Association for the Evaluation of Educational (IEA)
Ex-Presidente da Association for Educational Assessment-Europe (AEA-Europe)

4. REFERÊNCIAS

ACADEMIA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS. **Aprendizagem infantil***:* uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências, 2011.

ADAMS, M. J. **Beginning to read:** thinking and learning about print. Cambridge: MIT Press, 1990.

ADAMS, M. J; FOORMAN, B. R.; LUNDBERG, I.; BEELER, T. **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

AGUIAR, R. R.; GOMES, I. F.; CAVALCANTE, M. O. (Org.). **Relatório Final do Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar:** educação de qualidade começando pelo começo. Fortaleza: Assembleia Legislativa do Ceará, 2006.

AJURIAGUERRA, J. et al. **L'écriture de l'enfant:** l'évolution de l'écriture et sés difficultés. Paris: Delachaux et Niestlé, 1979.

BERENS, M. et al. Should bilingual children learn reading in two languages at the same time or in sequence? **Biling Res J**. Apr. 1; 36(1), p. 35-60, 2013.

BESSON, M.; CHOBERT, J.; MARIE, C. Transfer of training between music and speech: common processing, attention, and memory. **Frontiers in Psychology***,* 2:94, 2011.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. **Relatório Final do Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil**: os novos caminhos. 1 ed. Brasília: [s.n.], 2003.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. **Relatório Final do Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil**: os novos caminhos. 2. ed. Brasília: [s.n.], 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Emenda Constitucional n° 59, de 11 de novembro de 2009. Diário Oficial da União, seção 1. Brasília, 12 nov. 2009.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, seção 1. Brasília, 21 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, seção 1, 26 jun. 2014.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Diário Oficial da União, seção 1, 22 dez. 2017.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. Efeitos do treino de consciência fonológica em crianças com baixo nível sócio-econômico. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 13, n.1, p. 7-24, 2000.

CARDOSO-MARTINS, C. Beginning reading acquisition in Brazilian Portuguese. In: JOSHI, R. M.; AARON, P. G. (Org.). **Handbook of orthography and literacy**. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2006. p. 171-187.

CARDOSO-MARTINS, C.; BATISTA, A. C. E. O conhecimento do nome das letras e o desenvolvimento da escrita: evidência de crianças falantes do português. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 18(3), 330-336, 2005.

CARDOSO-MARTINS, C.; CORRÊA, M. F. O desenvolvimento da escrita nos anos pré-escolares: questões acerca do estágio silábico. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 24(3), p. 279-286, 2008.

CARPENTIERI, J. et al. **Family literacy in Europe:** using parental support initiatives to enhance early literacy development. London: NRDC, Institute of Education, 2011.

CHALL, J. S. **Learning to read**: the great debate; an inquiry into the science, art and ideology of old and new methods of teaching children to read 1910-1965. New York: McGraw-Hill, 1967.

CORSO, L. V.; DORNELES, B. V. Senso numérico e dificuldade de aprendizagem na matemática. **Revista de Psicopedagogia,** Rio Grande do Sul, v. 27, n. 33, p. 298-309, jan. 2010.

CRUZ, C. R. **Consciência fonológica na Língua de Sinais Brasileira (Libras) em crianças e adolescentes surdos com início da aquisição da primeira língua (Libras) precoce ou tardio.** 2016. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

CUNNINGHAM, A. E.; ZIBULSKY, J. **Book smart:** how to support successful, motivated readers. [S.l.]: Oxford University Press, 2014.

DAVIES, P. What is evidence-based education? **British Journal of Educational Studies**, v. 47, n. 2, p. 108-121, 1999.

DE SALLES JUCHEM, L.; BOLZAN, D. P. V. Consciência fonológica na alfabetização de jovens e adultos: como esta relação é concebida pelos alfabetizadores. **Educação por Escrito**, v. 7, n. 2, p. 219-235, 2016.

DEHAENE, S. **Apprendre à lire:** des sciences cognitives à la salle de classe. [S.l.]: Odile Jacob, 2011.

DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura**. Porto Alegre: Penso, 2012.

DEHAENE, S. **The number sense:** how the mind creates mathematics. [S.l.]: Oxford University Press, 1997.

DEHAENE, S.; COHEN, L. Towards an anatomical and functional model of number processing. **Mathematical Cognition**, v. 1, n. 1, p. 83-120, 1995.

EHRI, L. C. Aquisição da habilidade de leitura de palavras e sua influência na pronúncia e na aprendizagem do vocabulário. **Alfabetização no século XXI:** como se aprende a ler e a escrever, p. 49-81, 2013.

EHRI, L. C. Learning to read words: Theory, findings, and issues. **Scientific Studies of Reading**, v. 9, n. 2, p. 167-188, 2005.

EHRI, L. C. Orthographic mapping in the acquisition of sight word reading, spelling memory, and vocabulary learning. **Scientific Studies of Reading**, v. 18, n. 1, p. 5-21, 2014.

EHRI, L. C. et al. Systematic phonics instruction helps students learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. **Review of Educational Research**, v. 71, n. 3, p. 393-447, 2001.

GARY, T.; PRING, R. **Educação baseada em evidências:** a utilização dos achados científicos para a qualificação da prática pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GOMBERT, J.-E. Atividades metalinguísticas e aprendizagem da leitura. In: MALUF, M. R. (Org.). **Metalinguagem e aquisição da escrita**: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

GOMBERT, J.-E. **Le développement métalinguistique**. Paris: PUF, 1990.

HANSEN, D.; BERNSTORF, E.; STUBER, G. **The music and literacy connection**. 2. ed. Lanham: Rowan & Littlefield, 2014.

HART, B.; RISLEY, T. R. **Meaningful differences in the everyday experience of young American children**. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Company, 1995.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2017.** Brasília: IBGE, 2017.

INEP. **Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)**: documento básico. Brasília: Inep, 2013.

INEP. **Avaliação Nacional da Alfabetização:** relatório 2013-2014: volume 1: da concepção à realização. Brasília: Inep, 2015a.

INEP. **Avaliação Nacional da Alfabetização:** relatório 2013- 2014: volume 2: análise dos resultados. Brasília: Inep, 2015b.

INEP. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: linha de base. Brasília: Inep, 2015c.

INEP. **Brasil no PISA 2015:** análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros. Brasília: Inep/MEC, 2016a.

INEP. **Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE:** biênio 2014-2016. Brasília: Inep, 2016b.

INEP. **Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação — 2018**. Brasília: Inep, 2018a.

INEP. **Relatório SAEB/ANA 2016:** panorama do Brasil e dos estados. Brasília: Inep, 2018b.

INEP. **Resumo técnico:** censo da educação básica 2018. Brasília: Inep, 2019.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Indicador de Alfabetismo Funcional – Inaf.** Estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho. [S.l.]: IPM, 2016.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **INAF Brasil 2018**: resultados preliminares. [S.l.]: IPM, 2018.

KRUIDENIER, J. R. **Research-based principles for adult basic reading instruction**. Portsmouth: National Institute for Literacy, 2002.

KRUIDENIER, J. R.; CHARLES, M. A.; WRIGLEY, H. S. **Adult education literacy instruction:** a review of the research. Washington: [s.n.], 2010.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2007.

MALUF, M. R.; CARDOSO-MARTINS, C. **Alfabetização no século XXI**: como se aprende a ler e a escrever. Porto Alegre: Penso Editora, 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: [s.n.], 2018.

MORAIS, J. **Alfabetizar para a democracia**. Porto Alegre: Penso Editora, 2014.

MORAIS, J. **Criar leitores**: para professores e educadores. Barueri: Manole, 2013.

MULDER, H. et al. Early executive function at age two predicts emergent methematics and literacy at age five. **Frontiers in psychology**, v. 8, p. 1706, 2017.

NASCHOLD, A. C. et al. (Org.). **Aprendizagem da leitura e da escrita**: a ciência em interfaces. Natal: Editora da UFRN, 2017.

NATIONAL EARLY LITERACY PANEL. **Developing early literacy:** report of the national early literacy panel. A scientific synthesis of early literacy development and implications for intervention. Washington: National Institute for Literacy, 2009.

NATIONAL MATHEMATICS ADVISORY PANEL. **Foundations for success**: the final report of the national mathematics advisory panel, U.S. Department of Education: Washington, 2008.

NATIONAL READING PANEL. **Teaching children to read:** an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. Washington: National Institute of Child Health and Human Development, 2000.

NORTON, A. et al. Are there pre-existing neural, cognitive, or motoric markers for musical ability? **Brain and Cognition**, 59, p. 124-134, 2005.

OBERER, N.; GASHAJ, V.; ROEBERS, C. M. Executive functions, visual-motor coordination, physical fitness and academic achievement: longitudinal relations in typically developing children. **Human Movement Science**, v. 58, p. 69-79, 2018.

OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE. **L'enseignement de la lecture et l'observation des manuels de lecture du CP**. Paris: Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2007.

OCDE. **Programme for international student assesment (PISA):** results from PISA 2015. Paris: OECD Publishing, 2015.

OEA. **Guía interamericana de estrategias de reducción de la desigualdad educativa.** Washington, DC: Secretaría General de la Organización de los Estados Americanos, 2018.

OLIVEIRA, J. B. A e. **ABC do alfabetizador.** Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2008.

RASINSKI, T; PADAK, N. **3-minute reading assessments.**. New York: Scholastic Inc, 2005.

SABATINI, J. P. et al. Relationships among reading skills of adults with low literacy. **Journal of Learning Disabilities**, v. 43, n. 2, p. 122-138, 2010.

SARGIANI, R. de A.; MALUF, M. R. Linguagem, cognição e educação infantil: contribuições da psicologia cognitiva e das neurociências. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. 3, p. 477-484, 2018.

SCARBOROUGH, H. S. Connecting early language and literacy to later reading disabilities: evidence, theory, and practice. In: NEUMAN, S. B.; DICKINSON, D. K. (Ed.)., **Handbook of early literacy research** (pp. 97-110). New York: Guilford Press, 2001.

SCLIAR-CABRAL, L. Avanços das neurociências para a alfabetização e a leitura. **Letras de Hoje**, v. 48, n. 3, p. 277-282, 2013.

SÉNÉCHAL, M. The effect of family literacy interventions on children's acquisition of reading: from kindergarten to grade 3. **Encyclopedia of Language and Literacy Development** (p. 1-7). London: Canadian Language and Literacy Research Network, 2008. .

SHANAHAN, T.; SHANAHAN, C. Teaching disciplinary literacy to adolescents: rethinking content-area literacy. **Harvard Educational Review**, v. 78, n. 1, p. 40-59, 2008.

SILVA, J. T. F. **A escrita na avaliação da alfabetização**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

SNOW, C. E.; BURNS, S. M.; GRIFFIN, P. **Preventing reading difficulties in young children**. Washington: National Academy Press, 1998.

SNOWLING, M. J.; HULME, C. **A ciência da leitura**. Porto Alegre: Penso Editora, 2013.

SOUZA, J. D. P. **Aprendendo a ler e escrever**: um estudo com jovens e adultos da EJA no enfoque metalingüístico. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

STANOVICH, K. E. Matthew effects in reading: some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. **Journal of Education**, v. 189, n. 1-2, p. 23-55, 2009.

STONE, A. et al. Fingerspelling as a novel gateway into reading fluency in deaf bilinguals. **PLoS ONE**, 10(10), oct. 2015.

TUNMER, W. E. Como a ciência cognitiva forneceu as bases teóricas para a resolução do "grande debate" sobre métodos de leitura em ortografias alfabéticas. In: MALUF, M. R.; CARDOSO-MARTINS, C. (Org.). **Alfabetização no século XXI**: como se aprende a ler e a escrever. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 124-137.

UNESCO. **Education for all global monitoring report 2006**: literacy for life, 2006.

WASIK, B. (Org.). **Handbook of family literacy**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.

ZESIGER, P. **Écrire:** approches cognitive, neuropsychologique et développementale. Paris: PUF, 1995.

5. ÍNTEGRA DO DECRETO Nº 9.765/2019

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA

CASA CIVIL

SUBCHEFIA PARA ASSUNTOS JURÍDICOS

DECRETO Nº 9.765, DE 11 DE ABRIL DE 2019

Institui a Política Nacional de Alfabetização.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, *caput*, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto no art. 8º, § 1º, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no art. 2º, caput, inciso I, da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014,

DECRETA:

CAPÍTULO I

DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Alfabetização, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações voltados à promoção da alfabetização baseada em evidências científicas, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização no território nacional e de combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da educação básica e da educação não formal.

Art. 2º Para fins do disposto neste Decreto, considera-se:

I. alfabetização - ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, a fim de que o alfabetizando se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão;

II. analfabetismo absoluto - condição daquele que não sabe ler nem escrever;

III. analfabetismo funcional - condição daquele que possui habilidades limitadas de leitura e de compreensão de texto;

IV. consciência fonêmica - conhecimento consciente das menores unidades fonológicas da fala e a habilidade de manipulá-las intencionalmente;

V. instrução fônica sistemática - ensino explícito e organizado das relações entre os grafemas da linguagem escrita e os fonemas da linguagem falada;

VI. fluência em leitura oral - capacidade de ler com precisão, velocidade e prosódia;

VII. literacia - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita e sua prática produtiva;

VIII. literacia familiar - conjunto de práticas e experiências relacionadas com a linguagem, a leitura e a escrita, as quais a criança vivencia com seus pais ou cuidadores;

IX. literacia emergente - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita, desenvolvidos antes da alfabetização;

X. numeracia - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a matemática; e

XI. educação não formal - designação dos processos de ensino e aprendizagem que ocorrem fora dos sistemas regulares de ensino.

CAPÍTULO II

DOS PRINCÍPIOS E OBJETIVOS

Art. 3º São princípios da Política Nacional de Alfabetização:

I. integração e cooperação entre os entes federativos, respeitado o disposto no § 1º do art. 211 da Constituição;

II. adesão voluntária dos entes federativos, por meio das redes públicas de ensino, a programas e ações do Ministério da Educação;

III. fundamentação de programas e ações em evidências provenientes das ciências cognitivas;

IV. ênfase no ensino de seis componentes essenciais para a alfabetização:

a) consciência fonêmica;
b) instrução fônica sistemática;
c) fluência em leitura oral;
d) desenvolvimento de vocabulário;
e) compreensão de textos; e
f) produção de escrita;

V. adoção de referenciais de políticas públicas exitosas, nacionais e estrangeiras, baseadas em evidências científicas;

VI. integração entre as práticas pedagógicas de linguagem, literacia e numeracia;

VII. reconhecimento de que o desenvolvimento integral da criança pressupõe a inter-relação e a interdependência dos domínios físico, socioemocional, cognitivo, da linguagem, da literacia e da numeracia;

VIII. aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática básica como instrumento de superação de vulnerabilidades sociais e condição para o exercício pleno da cidadania;

IX. igualdade de oportunidades educacionais; e

X. reconhecimento da família como um dos agentes do processo de alfabetização.

Art. 4º São objetivos da Política Nacional de Alfabetização:

I. elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem no âmbito da alfabetização, da literacia e da numeracia, sobretudo nos primeiros anos do ensino fundamental, por meio de abordagens cientificamente fundamentadas;

II. contribuir para a consecução das Metas 5 e 9 do Plano Nacional de Educação de que trata o Anexo à Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014;

III. assegurar o direito à alfabetização a fim de promover a cidadania e contribuir para o desenvolvimento social e econômico do País;

IV. impactar positivamente a aprendizagem no decorrer de toda a trajetória educacional, em suas diferentes etapas e níveis; e

V. promover o estudo, a divulgação e a aplicação do conhecimento científico sobre literacia, alfabetização e numeracia.

CAPÍTULO III

DAS DIRETRIZES

Art. 5º Constituem diretrizes para a implementação da Política Nacional de Alfabetização:

I. priorização da alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental;

II. incentivo a práticas de ensino para o desenvolvimento da linguagem oral e da literacia emergente na educação infantil;

III. integração de práticas motoras, musicalização, expressão dramática e outras formas artísticas ao desenvolvimento de habilidades fundamentais para a alfabetização;

IV. participação das famílias no processo de alfabetização por meio de ações de cooperação e integração entre famílias e comunidade escolar;

V. estímulo aos hábitos de leitura e escrita e à apreciação literária por meio de ações que os integrem à prática cotidiana das famílias, escolas, bibliotecas e de outras instituições educacionais, com vistas à formação de uma educação literária;

VI. respeito e suporte às particularidades da alfabetização nas diferentes modalidades especializadas de educação;

VII. incentivo à identificação precoce de dificuldades de aprendizagem de leitura, de escrita e de matemática, inclusive dos transtornos específicos de aprendizagem; e

VIII. valorização do professor da educação infantil e do professor alfabetizador.

CAPÍTULO IV

DO PÚBLICO-ALVO

Art. 6º A Política Nacional de Alfabetização tem por público-alvo:

I. crianças na primeira infância;

II. alunos dos anos iniciais do ensino fundamental;

III. alunos da educação básica regular que apresentam níveis insatisfatórios de alfabetização;

IV. alunos da educação de jovens e adultos;

V. jovens e adultos sem matrícula no ensino formal; e

VI. alunos das modalidades especializadas de educação.

Parágrafo único. São beneficiários prioritários da Política Nacional de Alfabetização os grupos a que se referem os incisos I e II do *caput*.

Art. 7º São agentes envolvidos na Política Nacional de Alfabetização:

I. professores da educação infantil;

II. professores alfabetizadores;

III. professores das diferentes modalidades especializadas de educação;

IV. demais professores da educação básica;

V. gestores escolares;

VI. dirigentes de redes públicas de ensino;

VII. instituições de ensino;

VIII. famílias; e

IX. organizações da sociedade civil.

CAPÍTULO V

DA IMPLEMENTAÇÃO

Art. 8º A Política Nacional de Alfabetização será implementada por meio de programas, ações e instrumentos que incluam:

I. orientações curriculares e metas claras e objetivas para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental;

II. desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos cientificamente fundamentados para a literacia emergente, a alfabetização e a numeracia, e de ações de capacitação de professores para o uso desses materiais na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

III. recuperação e remediação para alunos que não tenham sido plenamente alfabetizados nos anos iniciais do ensino fundamental ou que apresentem dificuldades de aprendizagem de leitura, escrita e matemática básica;

IV. promoção de práticas de literacia familiar;

V. desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos específicos para a alfabetização de jovens e adultos da educação formal e da educação não formal;

VI. produção e disseminação de sínteses de evidências científicas e de boas práticas de alfabetização, de literacia e de numeracia;

VII. estímulo para que as etapas de formação inicial e continuada de professores da educação infantil e de professores dos anos iniciais do ensino fundamental contemplem o ensino de ciências cognitivas e suas aplicações nos processos de ensino e de aprendizagem;

VIII. ênfase no ensino de conhecimentos linguísticos e de metodologia de ensino de língua portuguesa e matemática nos currículos de formação de professores da educação infantil e de professores dos anos iniciais do ensino fundamental;

IX. promoção de mecanismos de certificação de professores alfabetizadores e de livros e materiais didáticos de alfabetização e de matemática básica;

X. difusão de recursos educacionais, preferencialmente com licenças autorais abertas, para ensino e aprendizagem de leitura, de escrita e de matemática básica;

XI. incentivo à produção e à edição de livros de literatura para diferentes níveis de literacia;

XII. incentivo à formação de gestores educacionais para dar suporte adequado aos professores da educação infantil, aos professores do ensino fundamental e aos alunos; e

XIII. incentivo à elaboração e à validação de instrumentos de avaliação e diagnóstico.

CAPÍTULO VI

DA AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO

Art. 9º Constituem mecanismos de avaliação e monitoramento da Política Nacional de Alfabetização:

I. avaliação de eficiência, eficácia e efetividade de programas e ações implementados;

II. incentivo à difusão tempestiva de análises devolutivas de avaliações externas e ao seu uso nos processos de ensino e de aprendizagem;

III. desenvolvimento de indicadores para avaliar a eficácia escolar na alfabetização;

IV. desenvolvimento de indicadores de fluência em leitura oral e proficiência em escrita; e

V. incentivo ao desenvolvimento de pesquisas acadêmicas para avaliar programas e ações desta Política.

CAPÍTULO VII

DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 10. Compete ao Ministério da Educação a coordenação estratégica dos programas e das ações decorrentes desta Política Nacional de Alfabetização.

Art. 11. A colaboração dos entes federativos na Política Nacional de Alfabetização se dará por meio de adesão voluntária, na forma a ser definida em instrumentos específicos dos respectivos programas e ações do Ministério da Educação e de suas entidades vinculadas.

Art. 12. Para fins de implementação da Política Nacional de Alfabetização, a União poderá prestar assistência técnica e financeira aos entes federativos, que será definida em ato próprio de cada programa ou ação.

Art. 13. A assistência financeira da União, de que trata o art. 12, correrá por conta das dotações consignadas na Lei Orçamentária Anual ao Ministério da Educação e às suas entidades vinculadas, de acordo com a sua área de atuação, observados a disponibilidade e os limites estipulados na legislação orçamentária e financeira.

Art. 14. Este Decreto entra em vigor na data da sua publicação.

Brasília, 11 de abril de 2019; 198º da Independência e 131º da República.

JAIR MESSIAS BOLSONARO
Abraham Bragança de Vasconcellos Weintraub

Este texto não substitui o publicado no DOU de 11.4.2019 - Edição extra